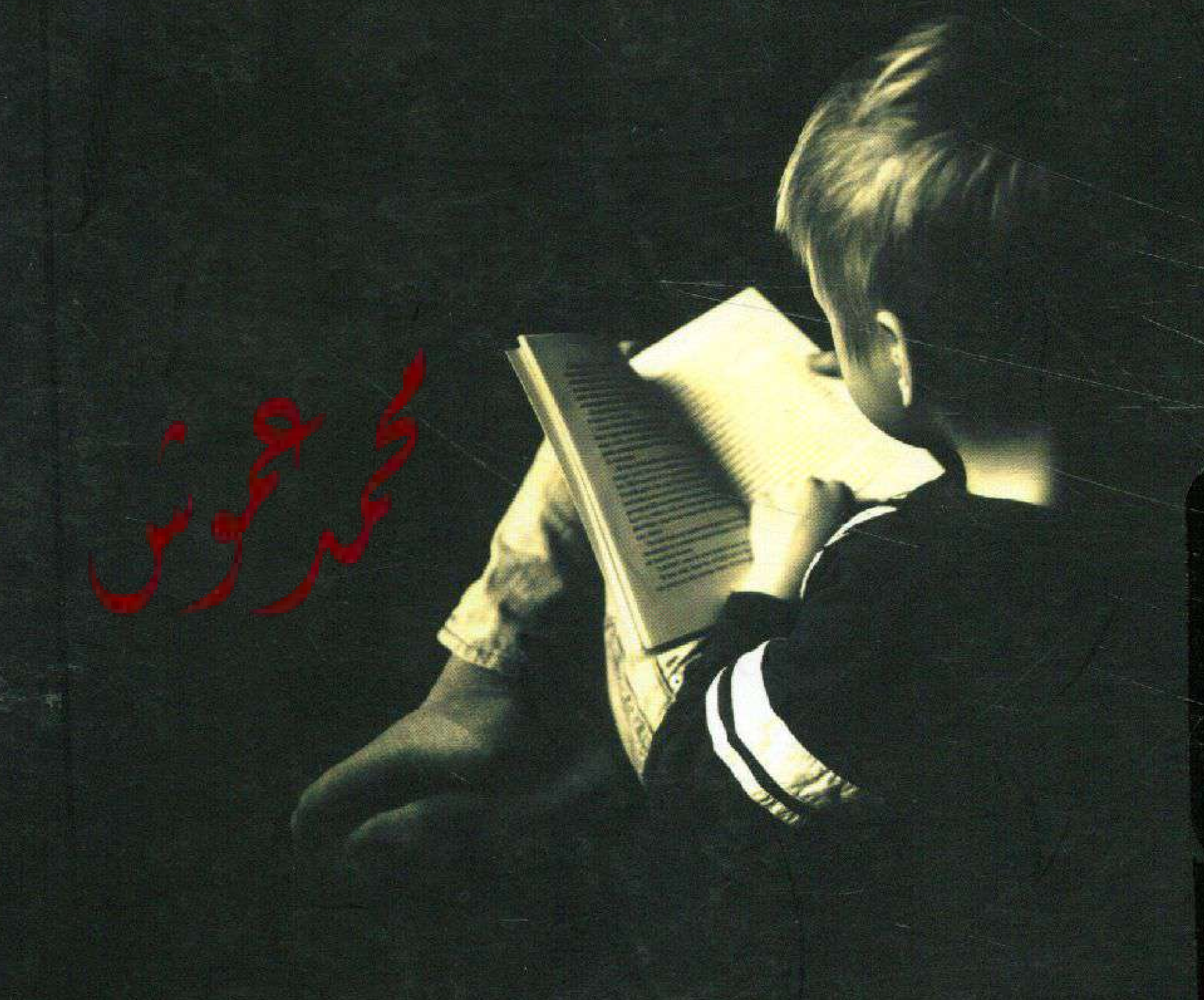
آفاق تربوية متجددة

# تعليم التفكير
## من خلال القــراءة

تأليف: د. رشا عبد الله
تقديم: أ. د. حامد عمار





الدار المصرية اللبنانية











عبد الله، رشا.

تعليم التفكير من خلال القراءة/ تأليف: رشا عبد الله.

تقديم: دكتور حامد عمار. ـ ط1 ـ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2014.

264 ص؛ 24 سم. – (آفاق تربوية متجددة)

تدمك: 2 - 853 - 427 - 977 - 978

1- القراءة. 4/ 8/ 4

أ – عمار، حامد (مقدم)

ب – العنوان.

الإيداع: 17108 / 2013











الدار المصرية اللبنانية

عبد الخالق ثروت القاهرة.

ت: 23910250 202 +

فاكس: 23909618 202 + – ص. ب 2022

E-mail:info@almasriah.com

www.almasriah.com







الطبعة الأولى: ربيع أول 1435 هـ ـ يناير 2014 م






آفاق تربوية متجددة

# تعليم التفكير من خلال القراءة

تأليف

**د. رشا عبد الله**

باحثة بالمركز القومي للامتحانات
والتقويم التربوي

تقديم

**أ.د. حامد عمار**

الدار المصرية اللبنانية

## لماذا هذه السلسلة؟

يسر الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة كما يتضح من عنوانها، بإشراف أ. د. حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية، جامعة عين شمس، وأ. د. حسن عبد الشافي مستشار التحرير العام، رحمه الله، والأستاذ محمد رشاد رئيس مجلس إدارة الدار، والأستاذ محمد حجي المشرف الفني.

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد في الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية في مجال الدراسات الجامعية، كما تُعنى كذلك بقضايا وزارة التربية والتعليم، خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين في مختلف مراحل التعليم، وهي بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوي، وتجديد المنظومة التعليمية، وتطوير الأداء في مختلف أبعاد العملية التعليمية.

وتضم مجالاتها المقترحة - على سبيل المثال - موضوعات في أصول التربية، والمناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي، والسياسات التعليمية، والإدارة، وتكنولوجيا التعليم... إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمي على اصطناعه من تقسيمات متخصصة، أو دراسات بينية، أو منظور متكامل في المعالجة لبعض الموضوعات.

والسلسلة تحرص - كما يدل عنوانها - على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا الفضاء التربوي فكرًا ورؤية، في التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية واقعًا وممارسةً واستشرافًا مستقبليًا، وفي هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار

العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة رصيد تربوي محصلة الفكر الناقد والخبرة العريضة والممارسة المتنوعة وتصور البدائل المستقبلية.

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب، وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية في معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم؛ حتى تلتقي في إسهاماتهم العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ورصانة ما بينهما من الأساتذة، كذلك يسعدها أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية من ذوي النظر الثاقب والوعي الناقد والرأي الجسور.

وغاية السلسلة في نهاية المطاف هي تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية في مجالات كثيرة من أجواء راكدة، واجترار في الفكر والممارسة، وقد كانت لذلك كله آثار وتداعيات أساسية في حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وثقتنا وطيدة في أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا في تكوين المواطن العربي وتأصيل معارفه وثقافته؛ ترسيخًا لجذورها، ونموًّا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها. ويقيننا الذي لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام في إعداد وتكوين المواطن العربي بالمعرفة والفكر والخلق؛ لكي يرسي قواعد مجددة بجهده وعمله، ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز الذي يثري حضارته والحضارات الإنسانية في مسيرة القرن الحادي والعشرين.

والله من وراء القصد ومن أمامه..

**الدار المصرية اللبنانية**

# المحتويـات

## الفصل الثاني: العناصر المتفاعلة في عملية القراءة ومهارات المعالجة الاستراتيجية

## الفصل الثالث: استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى

**الفصل الرابع: العمليات المعرفية وعلاقتها بالأداءات التدريسية**



**المراجع**

# إهـــــداء

لدورها العلمي الرائد.. ولإنسانيتها المشرقة

أهديها كتابي الأول

أقل ما يمكن لأعبر عن حبي وامتناني لها

إلى أستاذتي العظيمة/ الدكتورة صفاء الأعسر

التي تحتل أكرم ركن في قلبي

رشا عبد الله

# تقديم

أ.د. حـامد عمـار

يسعدني أن أقدم كتاب (تعليم التفكير من خلال القراءة) الذي يخوض في أحد ميادين المعرفة الجديدة نظريًا وعمليًا، تلك الميادين التي تهتم بتوصيف عملية القراءة في كافة الأنشطة التعليمية وتوجهاتها، وهو ما يجعل عملية القراءة في جميع المجالات أداة أساسية لترسيخ عمليات التفكير، وليست القراءة قاصرة فقط على اللغة وتدريسها وكتبها ومناهجها.

وتشير المؤلفة إلى أهمية القراءة في عملية التعلم والإبداع، حيث تتضمن فصول الكتاب موضوعات متعددة في هذا المجال، علاوة على حزمة كبيرة من استراتيجيات القراءة الناجحة، وكذلك العناصر المتفاعلة في عملية القراءة مثل طبيعة شخصية القارئ والمناخ الذي تجري فيه عملية القراءة، فضلًا عن ملامح النص والشروط اللازم توافرها لاستكمال عملية القراءة بعمق ونجاح.

كما تؤكد المؤلفة أن معلم المدرسة هو المسئول عن تنمية المعرفة لدى الطالب من خلال التركيز على استخدام منهج التفكير، مع الأخذ في الاعتبار الحقائق العلمية المطروحة حول نظرية قابلية البناء المعرفي وتأثيرها على عملية التعلم الراهنة أو الممكنة.

ويؤكد فيلسوف التربية البرازيلي باولو فريدي أن أسلوب المعلم في معظم الأحوال بمثابة (عملية بنكية)، يودع فيها الطالب معلوماته ليتم استردادها واستعادتها كما هي عندما يطلب منه ذلك، أو في الامتحان بدون أية إضافات، أي أن هذه (العملية البنكية) ليست مثل عملية الاستثمار الصناعي التي تنتج سلعًا أو خدمات مما يحتاجه المستثمر أو المجتمع.

والعملية التعليمية بهذا الشكل تقتصر فيها مهمة المعلم على تدريس وتلقين الطالب المقرر دون تدريبه على جعل المادة التعليمية أداة لممارسة النقد والتحليل، أو إعادة التأمل، أو مقارنتها بمعلومات أخرى، وهذا يتطلب الالتفات إلى التركيز على تنشيط العمليات والمهارات التي تساعد على تكوين (الطالب الواعي الذي يقرأ ويفهم وينتقد ويحلل).

وتؤكد المؤلفة على أهمية الانتقال من هذا الأسلوب البنكي في تقديم المعرفة للطلاب إلى التركيز على دراسة عملية القراءة واستراتيجياتها، فضلًا عن توضيح الفرق بين (القراءة السلبية) المرفوضة و(القراءة الإيجابية) الجيدة، تلك القراءة التي تعني القدرة على التفاعل مع النص من خلال الربط بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة، ثم إعادة بناء هذا النص، الأمر الذي يتيح الفرصة للطلاب لاكتساب القدرة على توظيف القراءة لممارسة العديد من العمليات المعرفية مثل التخطيط والتقويم والتفكير وتنظيم البناء المعرفي.

وقد ندرك هنا أهمية ممارسة عمليات التفكير عند القراءة إذا تذكرنا المقولات القديمة (العلم في الرأس لا في الكراس)، وبأن فوق كل ذي علم عليم، وليس هناك حقائق مطلقة تتسم بالمصداقية في كل عصر وزمان وسياق اجتماعي وديني.

وفي إطار هذه المفاهيم، تقدم لنا المؤلفة ما ينبغي أن يتصف به المعلم الحريص على تنمية مهارات التفكير لدى طلابه مثل:

- احترام وتشجيع الطلاب على إظهار ما لديهم من أفكار جديدة إبداعية واستثمارها في فهم وتفسير النصوص.
- التعامل مع الطلاب بدون استعلاء، مع الاستعداد لتقديم المساعدة لهم.
- الإصغاء باهتمام وتركيز لأفكارهم وإعطائهم الوقت الكافي للتعبير عن هذه الأفكار وتفعيلها.

كما يتطلب توظيف التفكير في عملية المعرفة عدة عوامل منها: توافر نظام يلتزم به الطلاب في التعامل والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم نفسه، ومقومات الحوار

وضوابطه، علاوة على توفير مناخ صفي مناسب بما يتضمنه من ضرورة وجود تجهيزات إدارية وإمكانيات تكنولوجية.

ولمزيد من توضيح عمليات استعراض مجالات واستراتيجيات القراءة وعملياتها ومحتوياتها، تفصل المؤلفة بين العمليات الفكرية المرتبطة بالتفكير الناقد - كما يفعل التفكير الناقد في مناهجه الناقدة لدى علم الاجتماع بين سياسات التعليم وعلاقتها بمسيرته وقضاياه في مجالاته من العدالة الاجتماعية - وبين مناهجه وطرق التدريس والتعليم الحكومي والخاص والأجنبي.

ويأتي هذا الكتاب ليوضح لنا أهمية استراتيجية القراءة الناقدة داخل مجالات المحتوى لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة العملية بدلًا من التسرع بالقفز إلى النتائج وتجاهل العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي، وتقويم الأدلة الفكرية وارتباطها بعمليات فكرية أخرى، كما يقدم لنا الكتاب مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية الضرورية، مثل: المقارنة والتصنيف والتساؤل والاستنتاج والتشخيص والتمييز بين الحقيقة الموضوعية والرأي الشخصي، فضلًا عن كيفية توظيف تلك المهارات في عملية التعليم من خلال العصف الذهني والتعلم التعاوني، وهو ما يطلق عليه عادة التعليم النشط والتعليم الإبداعي.

ومبلغ القول أننا مع كتاب يسعى لفك طلاسم ما يتغلغل في تعليمنا وممارساته التعليمية من تحجر وجمود، ويقدم لنا توجيهات واستراتيجيات وعمليات في قلب العملية التعليمية لكل من المعلم والمتعلم، والمنطلقات والعمليات المعرفية والتفكيرية والنصية إلى تعليم ديمقراطي في مجتمع ديمقراطي.

ويبقى أخيرًا في هذا التقديم أن نتعرف على مؤلفة هذا الكتاب والتي لم أكن على معرفة بها قبل قراءة كتابها الرائد في اقتحام مشكلة هامة من مشكلات استراتيجيات التعليم والتعلم، والتركيز على تنمية عمليات التفكير والتجديد في تعليم نشط مبدع، إنها الدكتورة رشا محمد

عبد الله، الباحثة بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، إحدى أهم المؤسسات المعنية بالتعليم، والذي يعتبر مصدرًا رئيسيًّا في وزارة التربية والتعليم في تقاريره السنوية لتقويم أوضاع المؤسسات الوزارية.

حصلت المؤلفة على شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي من كلية البنات، جامعة عين شمس عام 2009، ومن ثم فهي إحدى شباب التربويين الذين يبشرون بدور رائد في التطوير المنشود لمستقبل فعال في تكوين الثروة البشرية التي تنشدها مصر الوطن حاضرًا ومستقبلًا.

# مقـــــدمة

تعـد قضية التعليم والتعلم من القضايا الأساسـية التي تحظى باهتمام المجتمع بمختلف شرائحه، وتستمد هذه الأهمية من منطلق أهداف التربية التي تسعى لتكامل شخصية المتعلم في مختلف جوانبها، فلا جدال في أن طالب هذه الأيام بحاجة إلى الرعاية أكثر من أي وقت مـضى، حتى يستطيع أن يواكب متغيرات هـذا العصر، بحيث لا تقتصر هـذه الرعاية على الجانب الجسـمي والانفعالي والاجتماعي فقط، بل ينبغي أن تمتد لتشـمل الجوانب المعرفية، حيث أصبح التحدي المعرفي بديلًا عن كل التحديات الاقتصادية والسياسـية والاجتماعية الأخرى، الأمر الذي أسـفر عن التنافس في مجال المعلومات بسـبب انطلاق انفجار معرفي يفـوق كل مـا عرفتـه البشـرية طـوال تاريخها، سـواء عـلى المستوى الكمـي أو الكيفي، مما نجـم عنه صحوة تربوية كـبرى تدعو إلى «التربية الحديثة» التي تعنـي في جوهرها تهيئة كل الظروف الممكنة لتنمية شخصية الفرد من خلال التعليم، وبناء المتعلم القادر على التفاعل مع متغيرات العصر بإيجابية تسـهم في نمو قدراته بشكل متوازن، حتى يتمكن من الانفتاح على العالم مع الحفاظ على خصوصيته الثقافية.

من هنا جاء توجه فلسـفة التعليم نحو التأكيد على تنمية التفكير وتنمية عمليات الذكاء باعتبارهـما هدفًـا نهائيًّـا لعملية التعلـم، وتغيـير دور المتعلم مـن متلقٍّ سـلبي للمعلومات إلى متفاعـل إيجـابي يؤثـر ويتأثر بهـذه المعلومات، من خـلال المعالجة والتجهيز واستخدام العمليـات العقليـة وعمليات بناء المعرفـة، أي التركيز على تعليم الاسـتراتيجيات بدلًا من التركيز على تعليم المحتوى.

وتعتبر القراءة أحد الأنشطة الفكرية التي يقوم بها الإنسان لاكتساب هذه المعرفة، فهي تمثل أهم أدوات التعرف والارتباط بالثقافات المجتمعية المختلفة، ولا تقف عند حدود معرفة الحاضر وثقافته، بل تمتد لتغوص في ماضي الإنسان من ناحية، وتستشرف آفاق المستقبل من ناحية أخرى.

وتحتل عملية القراءة أهمية كبيرة لدى الإنسان، إذ إنها تحدد نجاح الفرد في الحياة العامة، فمن الصعب أن نجد نشاطًا لا يتطلب القراءة، سواء كان داخل المدرسة أو في المنزل أو في العمل.

وبالرغم من أهمية عملية القراءة، إلا أنها لم تلق الاهتمام الكافي من قبل التربويين، فحتى أواخر السبعينيات، نادرًا ما كان يتم تعليم الطلاب أي استراتيجيات معرفية يمكن أن تساعدهم في القراءة، فقد أشارت إحدى الدراسات والتي قام فيها الباحث بملاحظة تدريبات الفهم في فصول المرحلة الابتدائية، إلى أن المعلمين يمضون وقتًا كبيرًا في طرح الأسئلة على الطلاب، ويخصصون وقتًا أقل لتدريس استراتيجيات الفهم التي يمكن أن يستخدمها الطلاب للإجابة عن هذه الأسئلة، كما تضمنت أيضًا نتائج الدراسة أنه لا يوجد في الفصول المدرسية تقريبًا أية تدريبات على الفهم، وأن دور المعلمين انحصر في نقل المحتوى ومحاولة إنهائه، وجعل الطلاب يحفظون الحقائق والمعلومات بدلًا من فهمها.

كما أكدت دراسات أخرى وجود فجوة مشابهة في تدريبات الفهم في فصول المرحلة الابتدائية، بل يمكن القول إنه لا توجد تدريبات من أي نوع، حيث يمضي معظم المعلمين وقتهم في توزيع الأنشطة وتوجيه الطلاب وتزويدهم بالتغذية المرتدة لتصحيح الأخطاء، ونادرًا ما يقوم المعلم بتقديم مهارة ما أو استراتيجية معينة للطلاب وتدريبهم على كيفية القيام بها، وتقديم المساعدة لهم عند البدء بمحاولات استخدامها.

ولا يختلف الوضع بالنسبة لمجتمعنا العربي، حيث إن عملية القراءة ليست موضع الاهتمام التربوي في المنظومة التعليمية الحالية، فقد لاحظ كثير من الباحثين أن مسئولية

المعلمين انحصرت في تغطية المحتوى الدراسي المقرر، وجعل الطلاب يحفظون الحقائق والمعلومات بدلًا من فهمها، ففي المرحلة الإعدادية - مثلًا - يُختزل تعليم القراءة في التعرف على المادة المقروءة فحسب، دون التركيز على تدريب المتعلم على استراتيجيات تتناسب مع المحتوى المقروء، ودون الاستفادة من هذا المحتوى في تنشيط العمليات والمهارات التي تساعد على تكوين الطالب الواعي الذي يقرأ ويفهم ويفسر ويحلل وينتقد.

ونتيجة لتعدد الرؤى والاتجاهات والكتابات التي أكدت على أهمية القراءة، توجه اهتمام العديد من الباحثين في المجال التربوي نحو دراسة عملية القراءة واستراتيجياتها، وتوضيح الفرق بين القراءة السلبية (غير الجيدة) التي تعني حفظ المعلومات في الذاكرة، وتحضيرها لاستدعائها في صورتها الأصلية، والقراءة الإيجابية (الجيدة) التي تعني القدرة على التفاعل مع النص، من خلال الربط بين المعارف السابقة والمرتبطة بهذا الهدف والمعلومات الجديدة بالنص، ثم إعادة بناء معنى هذه المعارف في ضوء المعلومات الجديدة، أي اكتساب القدرة على التخطيط والتقويم وتنظيم المهارات لتحقيق الفهم.

أي اعتبار عملية القراءة أداة لتنشيط عمليات التفكير المختلفة من خلال المحتوى المقروء، ومن ثم كان الاتجاه نحو التركيز على استخدام المحتوى لتعليم المهارات بدلًا من المعلومات، وتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات القراءة المختلفة لتنمية العمليات المعرفية وما وراء المعرفية.

ومع ملاحظة أن معلم المدرسة هو المسئول الأول عن تنمية المعرفة والمهارات واتجاهات الطلاب، إلا أنه يقع في محنة كبيرة في ظل التربية التقليدية التي تعتمد بشكل أساسي على نقل المعلومات بشكل سطحي، ولا تأخذ بعين الاعتبار الحقائق العلمية المطروحة في الميدان حول قابلية البناء المعرفي للتعديل وتأثير البيئة ومثيراتها الخارجية على عملية التعلم.

أي أن دور المعلمين ما زال قاصرًا على التركيز على النواتج في حد ذاتها بدلًا من الاهتمام والتركيز على عملية التعلم نفسها.

وبالرغـم مـن دعوة الأنظمة التعليمية نحو التأكيد على تنميـة العمليات المعرفية، إلا أن هناك قصورًا بشـكل عام في برامج التدريب والتأهيل التي يتم تقديمها للمعلم، حيث تقع معظـم هذه البرامج تحت عنوان: ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم؟ ولا ترتقي إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصـف أو المدرسة.

وفي ضوء ما سـبق، وفي ظل نتائج البحوث والدراسـات التي أكدت على أن العمليات المعرفيـة أو عمليات التفكير هي عمليات لا تنمو بشـكل تلقائي لدى الطلاب، ولا تعتمد على مواقف التعلـم السـلبية، ومن منطلق الأخذ بالاتجاهات الحديثة نحو تفعيل دور المعلم والطالـب في العملية التعليـمية، سيتناول الكتاب الحالي عرض الموضوعات التالية:

- الفصـل الأول: ويتناول نبذة تاريخية حول تطور مفهوم القراءة، ورؤية المدارس المختلفة السـلوكية والمعرفية، وعلم النفس العصبي، وتوضيـح العلاقة بين القراءة والتفكير، ثم عـرض مفهوم القـراءة داخل مجالات المحتوى والقواعد الأساسـية التـي يعتمد عليها. كـما يتضمن عرض مجموعة من النظريات التي تمثل الأسـاس النظري الذي اعتمد عليه منحى القراءة داخل مجالات المحتوى.
- الفصـل الثـاني: ويتنـاول العناصر المتفاعلـة في عملية القراءة وهي القـارئ والمناخ الذي تحدث فيه القراءة، وملامح النص، ثم توضيح دور كل منها في عملية القراءة، والشروط التـي يجب توافرهـا لنجاح عملية القـراءة. كما يتنـاول مهارات المعالجة الاسـتراتيجية، والتعـرف عـلى مهارات الوعي بما وراء المعرفة والمفاهيـم المرتبطة بها، وأهميتها في عملية التعلـم، وتوضيـح دور المعلم في تنميتها، كما يتضمن مهـارات التأمل والمفاهيم المرتبطة بها وكيفية تنشـيط هذه المهارات أثناء التعلـم، ثـم عرض المراحل المختلفة لعملية القراءة (قبل – أثناء – بعد القراءة)، والمهارات المرتبطة بها.
- الفصـل الثالـث: ويتضمــن عـرض مجموعـة مـن اسـتراتيجيات القراءة داخـل مجالات المحتـوى، وتوضيـح كيفيـة اسـتخدامها وتطبيقهـا، والعمليـات المعرفيـة التـي يمكن

تنميتها، كما يتضمن عرض مجموعة كبيرة من الدراسات والتي استخدمت وطبقت هذه الاستراتيجيات للاستفادة منها في التطبيق.

- **الفصل الرابع**: ويتضمن عرضًا لمجموعة من العمليات المعرفية المهمة لعملية التعلم والتعليم، والتي يمكن تنميتها باستخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، وتوضيح علاقتها بالأداءات التدريسية للمعلمين، كما يتضمن عرض مجموعة كبيرة من الأسئلة والتدريبات المختلفة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ علاوة على عرض نماذج تطبيقية مفصلة استخدمت هذه الاستراتيجيات على مناهج دراسية مختلفة.

وعلى أمل أن يسهم هذا العمل في تقديم مادة علمية يمكن أن يستفيد منها الباحثون في المجال التربوي.

والله ولي التوفيق

د. رشا عبد الله

## الفصل الأول

# مفهوم تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى

# The Concept of Teaching Reading In Content Area

## وبعض المداخل النظرية
## لتنمية العمليات المعرفية

## مقدمـــة:

ترجع جذور مفهوم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى عام 1920 في كتابات (بيرويو ,Bureau) حول المعرفة التعليمية، عندما أشار إلى ارتباط تحسن الأداء التعليمي للطلاب بتحسن الأداء في عملية القراءة، وكانت هذه بداية رفع شعار أن كل معلم يجب أن يكون معلم قراءة، ولكن لم يتطور الأمر أكثر إلا في كتابات محدودة حول هذا الموضوع وعلى فترات متباعدة.

ولكي نستطيع إدراك تطور مفهوم تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، فإنه يجب إدراك تطور عملية القراءة في ظل الأفكار السائدة في هذه الفترة، وسنقوم بعمل عرض سريع لتطور مفهوم القراءة وتوضيح العلاقة بينه وبين مفهوم القراءة داخل مجالات المحتوى.

### نبذة تاريخية حول تطور مفهوم القراءة:

### الاتجاه السلوكي والقراءة:

تأثرت الأبحاث النفسية والممارسات التربوية خلال العقود الأولى من القرن العشرين بأفكار النظرية السلوكية بشكل كبير، مما كان له أثر كبير على العديد من الأبحاث النفسية والمفاهيم والممارسات التربوية في تلك الفترة، ومن ضمن المفاهيم التي تأثرت بهذه النظرية مفهوم القراءة، حيث تم تفسير القراءة على أنها سلوك شرطي، مثلها مثل أي عملية أخرى خاضعة للبرمجة، بمعنى أنها سلوك مكتسب ناتج عن تكرار المثيرات التي تحكمها البيئة، والتي تهدف إلى انتزاع استجابة متوقعة من الفرد، وهذا التزاوج المتكرر بين المثير والاستجابة والذي غالبًا ما يرتبط بأسلوب الثواب والعقاب، هو الذي يقود عادة فعل القراءة.

وبناء على هذه النظرية، فإنه يمكن اكتساب العمليات والمهارات المتضمنة في تعلم القراءة عن طريق تجزئة هذه العمليات والمهارات إلى أجزاء، يتم ممارسة وتقوية كل جزء منها بنظام مرتب أثناء التعليم داخل الفصل الدراسي.

حيث إن القارئ - من منظور المدرسة السلوكية - يكتسب مجموعة من المهارات الفرعية المرتبة ترتيبًا هرميًا، والتي تأخذ طريقها المتسلسل في اتجاه القدرة على الفهم، وبمجرد أن يقوم القارئ بإجادة المهارة، يمكن وصفه بأنه قارئ جيد ومتلقٍّ ناجح للمعلومات من النص، دون الأخذ بعين الاعتبار قدرته على استيعاب المعلومات التي قدمها النص، أو استخدام هذه المعلومات في مواقف جديدة.

في منتصف الستينيات رفضت العديد من الآراء الأفكار السلوكية، وبدأت فترة جديدة من الأبحاث حول عملية القراءة والتي نظرت إلى التعلم على أنه عملية تكتسب بالفطرة، وأن تطور اللغة وقدرات الإنسان الأخرى تحدث نتيجة للاستخدام ذي المعنى، وكان هذا التحول في تفسير اكتساب اللغة من السلوك الشرطي إلى العملية الفطرية هو الأساس لظهور أبحاث القراءة ضمن مجال علم النفس اللغوي، وأن تعلم اللغة مماثل لاكتساب اللغة الشفهية، وعندما يكتسب الطفل اللغة الشفهية من المحيط فإنه يبدأ بفهم اللغة المكتوبة.

**الاتجاه المعرفي والقراءة:**

مع ظهور علم النفس المعرفي في الفترة ما بين (1976- 1984) توجه التركيز نحو العمليات العقلية التي تمكن الإنسان من فهم بيئته، وقد أثر هذا المدخل على مفهوم عملية القراءة، خاصة نظرية تجهيز المعلومات التي سيطرت على مجال القراءة، والتي أوضحت أن اللغة الإنسانية هي تفاعل بين الرموز والنظم والعقل، ولم تعد عملية القراءة عملية ذات اتجاه واحد من الكاتب إلى القارئ، بل اعتمدت فكرة النموذج التفاعلي (Interactive Model)، وأصبحت عملية القراءة وفقًا لهذا النموذج تعني البناء الفعال لمعنى النص، والذي ينشأ من خلال التفاعل بين الكاتب والقارئ.

وبدأت بعض الكتابات في هذه الفترة تتحدث عن أهمية استخدام استراتيجيات القراءة لبناء المعنى والوصول للفهم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام استراتيجيات القراءة مع محتويات دراسية أخرى غير القراءة والأدب مثل العلوم والرياضيات.

لذا توجه العديد من الباحثين لدراسة مدى فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات في تنمية الفهم وبناء المعنى.

كما اتجهت الأبحاث في هذه الفترة إلى دراسة التأثير القوي للمعارف السابقة على تعلم الطلاب النصوص المختلفة، واعتبرت معرفة القارئ أداة قوية وفردية وقابلة للتعديل من خلال التدخلات المباشرة والتعليم المباشر، وأن القارئ الناجح هو القادر على التفاعل بإيجابية مع النص من خلال استخدام استراتيجيات جيدة، والتمكن من الاستفادة من المعارف السابقة وكيفية توظيفها للوصول للفهم.

**اتجاه علم النفس العصبي والقراءة:**

في الفترة (1978 - 1986) تطورت نظريات علم النفس العصبي التي أشارت إلى قابلية المخ للتعديل استجابة للتغير الدائم في البيئة المحيطة، وظهرت العديد من البحوث التي أوضحت أن عملية القراءة ترتبط بالمخططات الذهنية للدماغ، حيث إنها تنشط البنى المعرفية الخاصة باللغة في المخ، خاصة محتوى وشكل النص اللذان يؤديان إلى بناء لبنات المعرفة التي تشتمل على المعرفة السابقة في محاولة للوصول إلى المعنى الجديد.

**العلاقة بين مستويات الفهم القرائي والعمليات المعرفية:**

برغم المحاولات العديدة لفهم وتفسير عملية القراءة، إلا أن نتائج الأبحاث والدراسات أظهرت أن تعليم الطلاب وتدريبهم على بعض مهارات القراءة وتكرارها وتطبيقها على العديد من المواد الصعبة، لم يدفعهم إلى أن يخطوا خطوة واحدة أبعد من مهارات فك الرموز، وأن ذلك نتيجة لعدم تعلمهم تطوير استراتيجيات الفهم الفعالة للمادة المقروءة.

لذا اتجهت الدراسات الحديثة إلى إلقاء الضوء على استراتيجيات معالجة النص العامة، وتم الأخذ في الاعتبار البيئات التعليمية والتقنيات التربوية التي تساهم في تحسين فهم النص، ومن ثم أصبحت المفاهيم الحديثة للفهم القرائي تصف القارئ الفعال بأنه قارئ استراتيجي، أو أنه القارئ الذي يتفاعل بشكل بنَّاء مع النص، والذي ينظم مصادره المعرفية عند القراءة.

كما أكد (فيجوتسكي ,Vyotsky) على دور البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالفرد المتعلم، ومن ثم اتجهت الدراسات نحو التركيز على فكرة التفاعلات الاجتماعية والتعلم التعاوني ضمن المجموعات، وكيفية خلق بيئة مناسبة للتعلم، بحيث تسهم في تنشيط البناء المعرفي للطلاب وممارسة العمليات المعرفية المتباينة، واكتساب المهارات الوجدانية من خلال تبادل الخبرات مع أقرانهم.

وقد تناولت أبحاث القراءة الفهم القرائي على أنه عملية بنائية، يحاول القراء من خلالها بناء تصور للنص، حيث تعد عملية الفهم واحدة من العمليات التي يبنيها الطلاب بخبرة متدرجة بمساعدة من المعلم عند الضرورة، وكلما زادت خبرة الطلاب تناقصت المساندة المطلوبة، ويعتمد الفهم الفعال بصورة أساسية أيضًا على قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من أجل فهم النص.

أي أن المعرفة بهذا المعنى لم تعد بنية منفردة، وإنما هي موجودة بأشكال وأبعاد مختلفة ومتفاعلة؛ لذلك اتجهت الأبحاث إلى دراسة شروط المعرفة مثل محددات المجال أو محددات المهمة، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية للسياق.

ولمزيد من التوضيح لعملية الفهم القرائي اتجهت العديد من الدراسات والأبحاث نحو تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها، بحيث يقابل كل مستوى مجموعة من العمليات المعرفية والمهارات اللازمة في هذا المستوى، ونتيجة الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي، فقد تعددت التصنيفات التي تناولته، نذكر منها ما قدمه (Vacca & Vacca, 2005) حيث قسم الفهم إلى ثلاثة مستويات:

المستوى الحرفي Literal (قراءة السطور): ويقصد به القراءة الصريحة لما هو مكتوب بالنص، أي التعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة أضداد الكلمات، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، أي أنه يعني الاهتمام بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، أي الحصول على المعلومات الصريحة من النص من خلال ممارسة بعض عمليات التفكير البسيطة.

المستوى التفسيري Interpretive (قراءة ما بين السطور): ويقصد به فهم المقصود من هذا النص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر، ويعني ذلك إدراك العلاقات الصحيحة بين هذه المعلومات، من خلال عمل الترابطات اللازمة بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة لبناء المعنى، ثم صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد.

المستوى التطبيقي Applying (قراءة ما خلف السطور): ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنص، من خلال طرح أسئلة حول ما هو مكتوب بالنص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم بها وتوجيهها.

**اتجاهات تعليم القراءة وتنمية التفكير:**

أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباط بين القراءة والتفكير، واعتبار القراءة نشاطًا تفكيريًا، إذ إنها تتضمن عمليات التحليل والتقييم والاستنتاج ووضع الافتراضات واتخاذ القرارات، وكلها من مهارات التفكير الناقد، كما يمكن تشبيه عملية القراءة بمهمة من مهام حل المشكلات، وللوصول لحل المشكلة - أي الفهم الكامل للنص - فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم تبعًا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد التعرف على الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم النص.

وفي ضوء المفاهيم الحديثة لعملية الفهم والاتجاهات العالمية في تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى المختلفة وارتباطها بعمليات التفكير المختلفة، ظهرت العديد من الاتجاهات والافتراضات حول كيفية تعليم استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى كالتالي:

**الاتجاه الأول:** يمثل وجهة نظر (جري W.S Gray,) الذي يرى أن تعليم استراتيجيات القراءة ينبغي أن يتم بصورة طبيعية من خلال دروس القراءة، باعتبار أن لكل محتوى دراسي مهارات خاصة به، وأن مهمة التدريب على هذه المهارات خاصة بمعلمي القراءة فقط، ويجب أن يتم تعليمها من خلال موضوعات محددة.

**أما الاتجاه الثاني:** فقد أكد على ضرورة تعليم استراتيجيات القراءة اللازمة للدراسة من خلال تعليم محتوى المواد الدراسية الأخرى، أي تعليم الطلاب كيف يمارسون القراءة للفهم، واستخدام المحتوى لتنشيط العمليات المعرفية، والتأكيد على فكرة تعلم المهارة في مقابل الاكتفاء بالمعلومة، وأطلق على المعلمين الذين يستخدمون هذا الاتجاه (معلمو مجالات المحتوى Content area teachers).

ويمكن لمعلمي المواد الدراسية من خلال هذه البرامج أن يمدوا طلابهم باستراتيجيات وأفكار جديدة، تسهم في توظيف المحتوى المقروء لتنشيط العمليات المعرفية المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر بما يسهم في اكتساب الطلاب مهارة التنظيم والتعديل الذاتي، ومن ثم حدوث تغيير حقيقي في البناء المعرفي للطلاب.

ويطلق على هذا الاتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، من خلال تطبيق استراتيجيات القراءة على المواد الدراسية المختلفة، بحيث يكون الهدف الأساسي بجانب الحصول على المعلومات هو تنشيط العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، وتحسين مهارات الفهم المختلفة.

وقد أطلق على هذه الاستراتيجيات مسمى «استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى»، ومن هذا المنطلق أصبح القارئ الفعال هو القادر على استخدام استراتيجيات

القراءة بكفاءة، وممارسة عمليات التفكير المتباينة في مراحل القراءة المختلفة للوصول للفهم الفعال.

**تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى:**

يتضح بعد هذا العرض أن اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى قد استمد أساسه النظري من أبحاث ونظريات علم النفس الارتقائي وعلم النفس المعرفي، التي أشارت إلى أن تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى هو تقنية تدريبية تعتمد على عملية القراءة، حيث ينظر من خلالها إلى عملية بناء المعنى على أنها نشاط حل للمشكلات، يهدف إلى تنشيط عمليات التفكير المختلفة أثناء القراءة، واستراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى هي عبارة عن مجموعة استراتيجيات مختلفة تم تصميمها وتجميعها لتحسين مهارات الفهم وبناء المعنى، بحيث يتم الانتقال بالمحتوى المقروء من الحفظ الآلي أو الفهم السطحي إلى توظيفه في تنشيط العمليات المعرفية بالشكل الذي يؤدي إلى تعميق طبقات الفهم وتنشيط البناء المعرفي.

وتؤكد (Billmeyer, 1998) اعتماد تطبيق هذه الاستراتيجيات على عملية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم والطلاب وبعضهم البعض داخل الصف الدراسي، من خلال طرح الأسئلة واستحضار الخبرات السابقة، وإجراء المناقشات ومنح الطلاب الفرصة لممارسة عمليات التفكير المختلفة، التي تيسر عملية بناء المعنى وتطور عمليات التنظيم الذاتي لهم.

حيث يقوم المعلم بتدريب الطلاب على استخدام الاستراتيجيات المختلفة عن طريق عملية النمذجة، فيشرح المعلم بشكل صريح أهداف كل استراتيجية المفترض تعليمها للطلاب، من خلال تطبيق المعلم للاستراتيجية بصوت مرتفع، موضحًا عمليات التفكير المتضمنة في استخدام الاستراتيجية، ثم يكلف مجموعات الطلاب بتنفيذ هذه الاستراتيجية، ويتابع معهم النتائج التي توصلوا إليها، ثم يقوم بتقديم التغذية المرتدة لتوجيه الطلاب وتصحيح الأخطاء، علاوة على توجيههم لاستخدام العمليات المعرفية بشكل مستقل

وعند مستويات أعلى، ومن ثم ينسحب المعلم تدريجيًّا ويتخلى عن دوره التقليدي من الملقن إلى منشط وميسر لعملية التعلم.

كما أن تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يعتمد على فكرة التنوع والتخصيص، بمعنى أن هناك مدى واسعًا وعددًا كبيرًا من الاستراتيجيات المتنوعة التي يمكن أن يستعين بها المعلم أو الطالب، بحيث تم تنظيم هذه الاستراتيجيات وتصنيفها للاستخدام مع أنواع المحتويات التعليمية المتباينة، كذلك تحديد توقيت استخدامها في مراحل القراءة المختلفة (قبل وأثناء وبعد القراءة).

ويقوم مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على أساس مجموعة من الافتراضات الخاصة بعملية التعلم، وهي أن التعلم:

- ذو هدف موجه.
- يعني الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة.
- يعتمد على تنظيم المعلومات.
- يعني اكتساب البنى المعرفية وما وراء المعرفية.
- يتم في مراحل.
- يؤثر ويتأثر بالتطور المعرفي.

ولا تكمن أهمية تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى فقط في استخدام استراتيجيات القراءة، وإنما في الجمع بين نظريات علم النفس الحديثة حول عملية التعلم مثل قابلية البناء المعرفي للتعديل، وخبرات التعلم بالوسيط، بالإضافة إلى النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي.

كما يشير (Randal.J & Michael.F, 1999) إلى مجموعة من القواعد الأساسية التي يعتمد عليها تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، يمكن توضيحها كالتالي:

**القواعد الأساسية لتعليم القراءة داخل مجالات المحتوى:**

1- يفترض تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى وجود ثلاثة عناصر مترابطة لعملية القراءة تؤثر على الفهم، وهي: القارئ، والمناخ التعليمي، والخصائص المميزة لملامح النص.

2- يعتمد على مبدأ أن الطالب يكتسب المعرفة أو المعنى من خلال تطبيق الاستراتيجيات، ولقد تم اقتراح نحو 40 استراتيجية تعليمية يمكن تبنيها لتعليم الطلاب من الصفوف الأولية إلى الثانوية والجامعات، وهي مناسبة للاستخدام مع مختلف محتويات المواد الدراسية وأي مراحل تعليمية.

3- يكتسب الطالب المعنى من خلال تطبيق الاستراتيجيات والمهارات، بالإضافة إلى معارفه السابقة حول النص، وهذا يعني أن تعليم قراءة المحتوى عملية وظيفية يتم تنشيطها تبعًا لمدى احتياج المتعلم لاكتساب المعلومات والمعرفة، علاوة على أنها عملية استراتيجية لبناء واكتساب المعنى، وليست مجموعة مهارات منفصلة أو خبرات يتم تعلمها بمعزل عن المحتوى.

4- إن بيئة الصف الدراسي (دينامية/ اجتماعية/ ثقافية ومعرفية)، حيث يكتسب الطالب المعلومات ويقوم ببناء المعارف بنفسه، وهذا يعني أن يكون لدى المعلم القدرة على تقييم عناصر الخلفيات البيئية والاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها طلابه، والمصادر التي يحصلون منها على معلوماتهم، ومن ثم يقوم بتحديد المداخل المناسبة للتعامل مع هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى اختيار الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة.

5- يمد تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى الطلاب بالسياق المناسب لتطبيق معارف ومعلومات القراءة والكتابة؛ الأمر الذي يعني أنه لا يعتمد بشكل أساسي ومنفرد على الكتاب المدرسي، حيث يتضمن استخدام مصادر أخرى مختلفة مثل الفيديو، والبروجيكتور، والكمبيوتر.

6- يهدف تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى تيسير فكرة التعلم النشط، حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو تركيز جهودهم للتواصل وبناء المعنى من المحتوى، وبالتالي يتحول دور المعلم من الملقن الذي يملي على الطلاب ما الذي يجب عليهم القيام به، إلى دور الميسر والموجه، كما يقوم برسم ووضع تصور لقدرات كل طالب، ومدى تطوره، مما يعني انسحاب المعلم بشكل تدريجي وإتاحة الفرصة للطلاب ليكونوا أكثر استقلالاً، علاوة على استخدام المعلم التغذية المرتدة الدائمة التي تسمح للطلاب بمراقبة معالجتهم للمعلومات التي تسهم في تنظيمهم الذاتي.

7- تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى قابل للتكيف مع سياقات تعليمية مختلفة، حيث تم تقسيم وتصنيف استراتيجيات القراءة لاستخدامها في مراحل القراءة المتباينة، مثل تحديد مجموعة استراتيجيات للاستخدام لتنشيط المعرفة السابقة، وتحديد استراتيجيات أخرى للاستخدام لوضع التنبؤات والفروض، أو استراتيجيات لتنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة.

8- يهدف تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى اكتساب المعلم الخبرة الكافية بالمحتوى وطلابه والبيئة الصفية المناسبة لهم، بحيث يكون قادرًا على عمل توازن بين احتياجات الطلاب والوقت الذي يمضيه في شرح وتوضيح الاستراتيجيات، فيعرف كيف ومتى يستخدم استراتيجية معينة، ومتى يستخدم غيرها بما يتناسب مع تفعيل بيئة التعلم.

**بعض المداخل النظرية لتنمية العمليات المعرفية:**

**مقدمة:**

عرضنا في الجزء السابق نبذة تاريخية حول تطور مفهوم القراءة، ورؤية المدارس المختلفة (السلوكية - المعرفية - علم النفس العصبي) وعلاقتها بمفهوم القراءة، كما تم عرض اتجاهات تعليم القراءة وتنمية التفكير، وتوضيح العلاقة بين القراءة وعمليات التفكير المختلفة، ثم تناولنا عرض مفهوم تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، وتوضيح القواعد الأساسية لتعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، وسوف يتضمن هذا الجزء عرض بعض المداخل النظرية التي اعتمد عليها منحى واتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، إضافة إلى عرض فلسفة ومبادئ التربية السيكولوجية وكيف يمكن الاستفادة منها في عملية التدريس والتفاعل مع الطلاب لتحقيق تعليم أكثر نجاحًا.

وسيتم عرض النظريات والمفاهيم التالية:

- نظرية قابلية البناء المعرفي للتعديل.
- النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي.
- التقييم الديناميكي.

- خبرات التعلم الوسيط.
- فلسفة التربية السيكولوجية.

**نظرية قابلية البناء المعرفي للتعديل The theory of structural cognitive modifiability (SCM):**

من المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، مبدأ حق كل طالب في التعلم من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية إمكاناته.

وهذا ما أشارت إليه نظرية قابلية التعديل البنائي المعرفي التي جاءت نتيجة للأعمال والأبحاث التي قام بها العالم النفسي فرشتين (Reuven Feuerstein, 1991)، وتتكون هذه النظرية من ثلاثة عناصر مترابطة وهي:

- قابلية التعديل: يقصد بها امتلاك القدرة على التكيف والتغيير والتنظيم.
- المعرفة: ترتبط بالقدرة على التفكير والتعلم والاستنتاج.
- البنائية: تتضمن التنظيم والتكامل بين المكونات التي تؤثر على التفكير.

والافتراض الأساسي الذي تتبناه النظرية هو ما يطلق عليه بلاستيكية المخ أو مرونته Brain Plasticity، الذي يعني أن المخ قابل للتعديل الذاتي استجابة للتغير الدائم في البيئة، وبما أن التغيير هو المبدأ الأساسي في التنمية والإثراء، فإن قياس ما هو قائم بالفعل يقابله قياس ما يمكن أن يتحقق، بمعنى القدرة مقابل الإمكانية، فالتغيرات في المخ تعد أمرًا طبيعيًّا، ونتيجة للتغيرات في السلوك والتفكير والتعلم والإدراك، فالمخ البشري يتشكل من خلال السلوك، والسلوك يتشكل ويتم التحكم فيه من خلال المخ، وكان هذا هو الأساس الذي اعتمده فرشتين والعديد من الباحثين في هذا المجال.

**بلاستيكية المخ Brain Plasticity:**

يقصد ببلاستيكية المخ مدى قدرته على تنظيم الممرات العصبية طوال فترة الحياة، أي قدرة المخ على الاستمرار في التغيرات الوظيفية لاكتساب معرفة ومهارات جديدة والتعلم

مع تغيير في الدوائر العصبية، وإعادة تنظيمها في الدماغ استجابة لخبرة معرفية أو مثيرات حسية.

وتفترض نظرية قابلية التعديل البنائي المعرفي أن المخ البشري عبارة عن نظام مفتوح قابل للتعديل من خلال مراحل الحياة المختلفة، وسريع الاستجابة لأشكال التدخل بشرط أن يكون هذا التدخل موجهًا (كمًا وكيفًا) بطريقة مناسبة تبعًا لحاجة الفرد.

كما أن المخ له إمكانات هائلة فهو شديد المرونة وسريع التغير رغم التعقيد الشديد الذي يتميز به، فالمخ والتعلم وجهان لعملة واحدة، ولا ينمو المخ بمجرد الغذاء والحماية، بل من خلال الخبرات الحية التي تؤدي إلى إحداث شبكة عصبية وإفراز مركبات كيميائية.

وتعتبر الفترة العمرية من (3 – 18) من أكثر الفترات العمرية المهمة والمناسبة للتعلم حيث يبدي فيها المخ قابليته الهائلة للتغير، إذ إنه في المراحل المتقدمة من العمر يستمر الدماغ في النمو فتنضج المهارات المتقدمة، فالتعلم يبنى على الخبرات السابقة التي تم تعلمها، كما يتم تفسير أي خبرات جديدة من خلال ما تم تعلمه من أفكار وخبرات سابقة.

كما أن المخ لا يمثل انتظامًا لمجموعة من الخلايا العصبية فقط، بل هناك علاقات بينية غير منتظمة بين الخلايا العصبية وفي حالة تغير دائم، نظرًا لوجود الوصلات المتشابكة التي تتواصل بمختلف الخلايا العصبية في مناطق الشوكات المتفرعة Dendritic Spines، حيث إن هذه الشوكات إما أن يحدث لها انكماش فتذبل، أو يحدث لها نمو فتقوم على عمل وصلات جديدة.

وبما أن الإنسان يسعى دائمًا للاستفادة من التوازن الذي تحدثه المواقف الحياتية بما تحمله من مؤثرات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فإن خصائص نجاح الإنسان في مواجهة البيئة تظهر في قدرته على التعديل الذاتي وقابلية الوظائف العقلية للتعديل والتشكيل، أي قابلية الفرد لتعديل ذاته لتحقيق التوازن، بعد حدوث أي خلل نتيجة مواجهة مثيرات مفاجئة في البيئة الخارجية أو الداخلية. وهنا يصبح قياس قابلية الوظائف العقلية للتعديل الذاتي أمرًا أساسيًا لا تقتصر قيمته على عمليات الاختبار أو التصنيف، وإنما تتجاوز ذلك لإعداد الخطط والبرامج للتدخل السيكولوجي.

ويشير كثير من الباحثين في المجال النفسي والتربوي إلى كفاءة وفعالية نظرية قابلية التعديل البنائي المعرفي، إذ إنها تصلح لتعديل وتشكيل بيئات التعلم، علاوة على أنها أداة للإثراء المعرفي وبرامج التدخل العلاجي، كما تعد هذه النظرية أساسًا نظريًّا لمناهج تطبيقية مثل مفهوم حيز النمو الممكن الذي سيتم تناوله لاحقا.

**النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي:**

تعتبر فكرة التفاعلات الاجتماعية التي يقودها الخبير والتي تلعب دورًا مهمًّا في التعلم والتطور المعرفي للمتعلم، من المبادئ الأساسية المتضمنة في إجراءات استراتيجيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى.

وفي فترة السبعينيات من القرن الماضي، حاولت العديد من الدراسات التجريبية دراسة العلاقة بين التفاعلات الاجتماعية والتطور العقلي، وقد أرجعت غالبية هذه الدراسات كفاءة التفاعل الاجتماعي في التطور العقلي إلى عمليات التقليد والملاحظة، ونجد هذه الفكرة في كتابات العالم النفسي ليفي فيجوتسكي (Lev Vegotsky, 1934 - 1986) والذي يعتبر من أبرز العلماء المؤيدين لمنحى التطور الاجتماعي الثقافي ودوره في التطور البشري المعرفي، حيث ركزت أبحاثه ودراساته على تفسير الكيفية التي تؤثر فيها الثقافة بما تحتويه من قيم ومهارات واعتقادات وعادات في الأجيال التالية، وقد اعتبر أن التفاعلات الاجتماعية، وتحديدًا التعاون والحوار بين الطفل ومن يفوقونه معرفة وخبرة من أفراد مجتمعه، عمليات ضرورية في اكتساب الطفل أنماط السلوك وطرق التفكير.

كما أكد فيجوتسكي على أهمية النشاطات الذهنية العليا ذات المضامين المتعددة في مجال الاختبارات التعليمية والمعرفية، علاوة على التفاعل الاجتماعي مع الكبار وخاصة في البيت، واعتبره العنصر الرئيسي لتعلم الأطفال. ووفقًا لأفكار فيجوتسكي فإنه على الكبار أن يوجهوا وينظموا عملية التعلم عند الطفل قبل أن يصل إلى سن القدرة على فهمها وإدارتها.

ومن أشهر المفاهيم التي طرحها فيجوتسكي مفهوم حيز النمو الممكن (Zone of Proximal Development - ZPD) الذي تم ترجمته في بعض الكتابات العربية إلى منطقة تطور الحدية التقريبية أو منطقة التطور الأقرب.

ويقصد بحيز النمو الممكن: «المسافة بين أداء التلميذ الفعلي دون تدخل أو مساعدة، والمستوى الذي يمكن أن يصل إليه التطور الموجه من خلال مساعدة وسيط راشد كفء أكثر خبرة».

كما أشارت تعريفات أخرى إلى أنه «الفرق بين المستوى العقلي الذي يمكن أن يصل إليه الفرد من جانبه، وبين المستوى الذي يمكن أن يصله عند مساعدته من قبل خبير أو أحد البالغين».

مما يشير إلى أنه يجب على المعلم عدم الحكم على ما يعرفه الطالب وما يتقنه فقط، وإنما على ما يستطيع الطالب أن ينجزه إذا أتيحت له ظروف مختلفة ومتنوعة للمهمة الواحدة، أي أن التركيز يكون على العمليات والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب لإنجاز المهمة بدلًا من التركيز على النواتج.

ويشير فيجوتسكي إلى حدوث تطور من الأشكال الدنيا للتفكير إلى الأشكال العليا خلال عملية النمو والتطور، إذ إن النشاط المعرفي يعكس التفكير عالي الرتبة عندما يحدث انتقال للتحكم من البيئة الخارجية إلى داخل الفرد، أي من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي أو الداخلي، مما يعني حدوث عملية استدخال، وهي العملية التي يتبنى من خلالها الفرد المعايير الاجتماعية بحيث تصبح معايير شخصية وجزءًا من ذاته.

بمعنى آخر تحويل العمليات التي تحدث بين الفرد والأشخاص Interpersonal إلى عمليات تحدث داخل الفرد نفسه Intrapersonal، أي أن عملية الاستدخال أو الاستدماج Internalization تعبر عن عملية إعادة بناء النشاط الخارجي بشكل قصدي ليحدث داخليًّا، فالطفل يقلد الأفراد في بيئته الاجتماعية مثل الأم، فمن خلال مساعدتها لطفلها في إنجاز مهمة ما يحاول هو بعد ذلك القيام بإنجاز هذه المهمة بمفرده ودون مساعدة.

وقد قسم فيجوتسكي عملية الاستدخال أو الاستدماج إلى ثلاث مراحل:

- العملية التي تحدث في الخارج (نشاط خارجي)، يُعاد بناؤها وتصبح جزءًا من التكوين الداخلي، فالطفل يقلد ما تفعله الأم (الوسيط) ويصبح قادرًا على القيام بما تقوم به.

- نمو التفاعل من تفاعل خارجي بين الفرد والآخر (الوسيط) إلى تفاعل داخلي بين الفرد ونفسه، فما يبدأ على المستوى الاجتماعي يتحول إلى المستوى الشخصي، أي أن ما يحدث داخل الفرد هو ما يحدث بين البشر، وهكذا يبدأ نمو الذكاء بين الناس فيما بينهم من علاقات وتفاعل ثم ينتقل إلى الداخل.
- عملية تحول الخبرات أو العمليات من الخارج (بين الفرد والآخرين في التفاعل الاجتماعي) إلى الداخل (بين الفرد ونفسه في البناء المعرفي) هي عملية ناتجة عن خبرات نمو هامة وطويلة، فالاستدماج لا يتم بمجرد عملية تقليد آلية، بل هي عملية ممتدة ومستمرة ومتطورة، حيث تبدأ بأداء غير دقيق وقد تكون غير مفهومة أو غير مرتبطة بغيرها من الخبرات السابقة، كما أن عملية استدماج الخبرات تستغرق وقتًا قد يطول أو يقصر تبعًا لنشاط الفرد وإمكاناته، كما يجب الإشارة إلى أن هناك بعض الأنشطة لا تستدمج أبدًا وتظل منفصلة وخارجية.

وبناء على ذلك قسم فيجوتسكي النشاط المعرفي إلى مستويين من التنظيم: (تنظيم خارجي اجتماعي - تنظيم ذاتي)، ويقوم التنظيم الخارجي من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين المحيطين به في الوسط الاجتماعي بحيث يكتسب الخبرة من خلال دعم الأشخاص الأكثر خبرة.

ويعد فيجوتسكي اكتشاف الآخرين أداة ثقافية Cultural tool تنتقل إلى الأطفال ضمن السياق الاجتماعي دون اختراق أو كسر لسير النشاط، فالبشر يقومون بتطوير أدوات نفسية للسيطرة على سلوكهم الخاص، وتسمى هذه الأدوات بالعلامات أو الإشارات، والتفكير الإنساني لا يمكن فهمه دون اختبار هذه الإشارات، مثل اللغة واستراتيجيات الذاكرة والكتابة والنظام العددي، أما التنظيم الذاتي فهو ذلك التنظيم الذي يقوم به الفرد ذاتيًّا بعد أن يكون قد اكتسب تلك الخبرة من الآخرين، ذلك الذي يجعله يستخدم العمليات والاستراتيجيات المعرفية بشكل واعٍ دون الحاجة إلى الدعم.

وفي إطار نظرية فيجوتسكي فضلًا عن ما تم طرحه من قبل حول مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، يمكن القول إن عملية التعلم هي عملية داخلية وحدث اجتماعي

ديناميي يعتمد على كل من المعلم (الوسيط والراشد الخبير) والمتعلم، وأن الطلاب سوف يندمجون ويتفاعلون في مهمة القراءة عندما يحدث تفاعل خارجي بينهم وبين المعلم من خلال استخدام الاستراتيجيات القرائية المختلفة، ثم يتحول إلى تفاعل داخلي حتى يكتسبوا الخبرة من المعلم والتي تجعلهم يستخدمون الاستراتيجيات بعد ذلك بشكل واعٍ، لذا تعتمد استراتيجيات قراءة المحتوى في تطبيقها على العمل التعاوني والجماعي بشكل كبير.

وكان للأبحاث التي قام بها فيجوتسكي تأثير كبير على عملية التعلم، إذ أكدت هذه الأبحاث على جانبين غاية في الأهمية هما:

- تأثير عمليات التفاعل الاجتماعي على نقل المعرفة.
- تأثير مفهوم حيز النمو الممكن على تدعيم وتحسين الوظائف المعرفية.

وقد تناول كثير من الباحثين في علم النفس أفكار ونظريات فيجوتسكي وبحث أثرها على التعليم الموجه teaching oriented، وتوجيه التقييم الفردي individual testing oriented، وكان توجه أغلب الدارسات نحو الطلاب ممن يعانون من صعوبات تعلم، أو ممن يعيشون في بيئات محرومة ثقافيًا، وفي الوقت الحديث دعت كثير من الدراسات إلى استخدام وتطبيق هذه المفاهيم مع الصفوف الدراسية المنتظمة، لما له من تأثير إيجابي على عملية التعلم بشكل عام.

وفي هذا السياق تم طرح مفهومين مرتبطين بنظرية فيجوتسكي وهما التقييم الدينامي، وهو التقييم الذي يمكن من خلاله قياس حيز النمو، ومفهوم خبرات التعلم الوسيط، وهو التعلم الذي يمكن من خلاله تنمية إمكانات المتعلم بالشكل الذي يطرحه فيجوتسكي.

وسوف يتضمن الجزء التالي هذه المفاهيم والتي تتناول:

- التقييم الدينامي.
- خبرات التعلم الوسيط.

**التقييم الدينامي Dynamic Assessment:**

يعتبر المنهج الدينامي في القياس أحد المناهج التي تم طرحها وممارستها للتوصل إلى معلومات حول حيز النمو الممكن أو قدرات النمو الكامنة، وهو من المفاهيم التي اعتمد

عليها اتجاه القراءة داخل مجالات المحتوى، ويسعى القياس الدينامي إلى قياس إمكانية الفرد للإفادة من التعلم، أو الوسع المعرفي Learning propensity؛ حيث يستند في دعواه إلى أن المخ البشري عبارة عن نظام مفتوح ينمو ويخبو من خلال تفاعله مع البيئة، وأن البيئة الثرية بالمثيرات المتجددة والمتنوعة تنشط المخ وتحفز العمليات المعرفية والوجدانية، ومن ثم يمكن التوصل إلى صيغة جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن، أي تزيد المسافة لحيز النمو الممكن، وبذات المنطق فإن البيئة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتيبس المعرفي والوجداني، فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي والأداء الممكن، أي تتسع المسافة الدالة على حيز النمو الممكن.

والتقييم الدينامي هو التفاعل المتبادل بين الفاحص والمفحوص والذي يستخدم في إطار بنية قياسية هي اختبار - تعليم - إعادة اختبار، الذي يهدف إلى التشخيص تمهيدًا للتخطيط والإثراء، فهدف التقييم هو توفير بيئة آمنة ثرية مركزها المفحوص بكل ما يقوم به من عمليات معرفية وجدانية اجتماعية، وليس أداء المفحوص، وذلك من خلال التفاعل بين الفاحص والمفحوص بالشكل الذي يسهم في تنشيط المخ، واستثارة العمليات المعرفية الوجدانية لكي تعمل بقدر ما لديها من وسع معرفي، حيث يقوم الفاحص بتدعيم الإجابات الصحيحة، وتوجيه المفحوص لمراجعة إجاباته، أو البحث عن علاقات جديدة.

ويتم هذا التفاعل على أساس خريطة العمليات المعرفية اللازمة لتجهيز المعلومات في المهام المختلفة، والتي يمكن من خلالها تقدير جوانب القوة والضعف لدى المفحوص، وتحديد ما يحتاجه من إثراء، وما يمكن أن يحققه من نمو.

يمكن توضيح العوامل التي تميز القياس الدينامي كالتالي:

1 - يؤكد القياس الدينامي على أهمية دور وتحديد العمليات المعرفية المسئولة عن التعلم وإمكانية التغيير والتعديل فيها.

2 - تلعب التغذية المرتدة دورًا مهمًا في القياس الدينامي حيث يقدم الفاحص التوجيهات بصورة متواصلة حتى يصل المفحوص لمرحلة معينة، إما أن يحل المشكلة أو يتوقف عن إتمام المهمة.

3 – تحول طبيعة العلاقة بين الفاحص والمفحوص من الحيادية وعدم التدخل إلى التفاعل والتدعيم الإيجابي.

والجدير بالذكر أن مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لا يركز على نواتج التعلم بقدر التعرف على إمكانات الطلاب، وتقديم الوسائل المختلفة لتنشيط وتنمية عملياتهم المعرفية باعتبارها قابلة للتعديل، بالإضافة إلى تقديم التغذية المرتدة الدائمة للطلاب لتوضيح أخطائهم وتوجيههم، فضلاً عن تقديم الدعم المستمر لهم لتحقيق أفضل النتائج، مما يوضح أن المنهج الذي يعتمده مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى أثناء تعليم الاستراتيجيات هو منهج التقييم الدينامي.

**خبرات التعلم الوسيط Mediated Learning Experience - MLE:**

تمثل نظرية فيجوتسكي الاجتماعية ومفهوم حيز النمو الممكن، بالإضافة إلى قابلية التعديل البنائي المعرفي، ومفهوم بلاستيكية المخ، كل ذلك يمثل الأساس النظري الذي طور من خلاله فرشتين مفهوم خبرات التعلم الوسيط، والذي يشير إلى مهارات تنمية إمكانات الفرد لتتجاوز الأداء الحالي، من خلال وسيط يساعده على ذلك.

ويمكن تعريف التعلم الوسيط على أنه ذلك التعلم المقصود الذي يقوم فيه الوسيط بتحديد الهدف من عملية التعلم، علاوة على إيجاد وتوفير مقومات التعلم من البيئة المحيطة بالمتعلم، ويحاول تفسير المثيرات البيئية وإعطاءها معنى من خلال تفاعل متبادل بينه وبين المتعلم.

أما خبرات التعلم الوسيط Mediated Learning Experience فهي تشير إلى الكيفية التي يحدث بها التفاعل المتبادل والمميز لدى الإنسان ومن حوله في محيطه (الوالدين أو الأقران أو المعلمين...).

وهناك شروط لنجاح هذا التفاعل وضمان تأثيره على البناء المعرفي للمتعلم، منها تنظيم بيئة المتعلم، واختيار الخبرات المناسبة في الموقف التعليمي، علاوة على تنظيم تقديم المثيرات ومدى تكرارها، وقد افترض فرشتين نوعين من العوامل الخاصة بالمتعلم تؤثر على تفاعل خبرات التعلم الوسيط وهما:

1 – عوامل داخلية خاصة بالفرد وهي ترتبط بشكل مباشر بالعمليات المعرفية، التي يتم في ضوئها تفسير الفروق الفردية في التعلم، ومعرفة مدى قابلية البناء المعرفي للتعديل.

2 – عوامل خارجية مرتبطة بالبيئة الخارجية المحيطة بالفرد، التي قد تؤثر على قدرات المتعلم مثل (الإعاقة الجسدية، أو الحرمان العاطفي، أو الحرمان الثقافي والفقر).

وقد تم تحديد (10) محكات يمكن اعتبارها شروطًا لخبرات التعلم الوسيط أو أساليب أساسية للتفاعل بين الوسيط والمتعلم الوسيط، الثلاثة الأولى منها هي وصف لمعنى التعلم الوسيط Mediated Learning، وهي: (القصدية / التبادلية، خلق المعنى، تجاوز هنا والآن). أما الأساليب السبع الأخرى فهي موقفية ومتنوعة حسب العوامل الخاصة بالفرد المتعلم مثل حاجته وأسلوبه في المعرفة، وحالته الانفعالية، وطريقة استجابته للمثيرات المختلفة، ويتم توظيفها تبعًا لمتطلبات الموقف، مما يعني أنه ليس بالضرورة تطبيق جميع المحكات في كل موقف تعليمي، وسنعرض شرحًا مختصرًا لهذه الأساليب كما يلي:

**محكات خبرات التعلم بالوسيط:**

**1 – القصدية / التبادلية Intentionality and Reciprocity:**

وتعني أن يقوم الوسيط (المعلم على سبيل المثال) بتوجيه المتعلم نحو مثير معين بذاته بالشكل الذي يجذب انتباه المتعلم ويؤدي إلى حالة من اليقظة نحو المثير. أما التبادلية فتعني مشاركة الطرف الآخر (المتعلم) مع الوسيط في التفاعل مع هذا المثير.

ويتم توظيف محك القصدية والتبادلية من خلال استثارة المعلم (الوسيط) لاهتمام الطلاب ودافعياتهم نحو عملية التعلم، عن طريق طرح أسئلة متنوعة حول الموضوع، وتقديم التغذية المرتدة المناسبة والدائمة.

**2 – تجاوز هنا والآن Transcendence:**

ويعني خلق سلوك مستقبلي يتجاوز الموقف الحالي لمواقف أخرى لاحقة قد تتماثل مع الموقف التعليمي الحالي، إلا أنها تختلف في الشكل أو الظروف فيتعامل معها المتعلم بصورة مناسبة. ويتضح دور الوسيط هنا في محاولة الربط بين المادة الراهنة ومواد أخرى من الماضي

والمستقبل، من خلال قيام المعلم بتوضيح إمكانية استخدام استراتيجيات قد استخدمها الطالب في موقف تعليمي سابق في مواقف ومشكلات تعليمية أخرى، أي العمل على نقل المتعلم خارج حدود حاجاته الراهنة والمباشرة في الموقف التعليمي.

**3 – خلق المعنى Mediation of meaning:**

ويقصد به أن يكون موضوع التفاعل ذا معنى لدى المتعلم، بالإضافة إلى محاولة العمل على خلق علاقة بين الخبرة الجديدة وخبرات ذات قيمة لدى المتعلم مثل قيمه واتجاهاته؛ لأنه بدون خلق معنى تفقد الخبرة ويفقد التفاعل قيمته، ويتضح دور الوسيط في محاولة لخلق المعنى كالتالي:

- توضيح أهمية سلوك أو نشاط ما.
- تنمية دافعية المتعلم.
- خلق التوجه للبحث عن المعنى.
- التعبير عن الاتجاهات والقيم.

ويتضح تحقق محك خلق المعنى خلال تعليم استراتيجيات تعليم القراءة، فالمعلم يوضح ويشرح للطلاب أهمية استخدام الاستراتيجيات ومدى فائدتها أثناء تدريس المحتوى، علاوة على توجيه الطلاب لتطبيق الأنشطة المختلفة التي يتطلبها تنفيذ الاستراتيجية، والتي تسهم في تنمية دافعيتهم نحو التعلم كما تتيح لهم الفرصة للتعبير عن الآراء والاتجاهات.

**4 – الشعور بالكفاءة Mediation of feeling of competence:**

يعني إتاحة الفرصة للمتعلم لكي يشعر بالكفاءة من خلال تنمية الثقة بالنفس، وتنمية وعيه بإنجازه، علاوة على تدعيم سعيه للنجاح من خلال التأكيد على تنشيط واستخدام العمليات المعرفية وعدم الاكتفاء بالنواتج فقط، ويمنح الشعور بالكفاءة المتعلم إحساسًا بالقوة والتمكن، كما يساعده على الاستقلالية في التفكير، علاوة على أنه يولد لديه الدافعية نحو تكملة المهمة.

ويجب التأكيد على أنه لا ينبغي التعامل مع الشعور بالكفاءة على أنه محك مطلق أو قدرة موروثة، بل يتم التعامل مع هذا الشعور على أنه عملية ديناميكية مستمرة تنمو مع النضج والخبرة.

وبالرغم من أهمية الشعور بالكفاءة في قدرة الطلاب على التفكير، إلا أن معظم الأنظمة التعليمية ما زالت تعتمد على التنافس والتركيز على الأخطاء والنتائج النهائية، وليس على الخطوات التي يبذلها الطالب لحل المشكلة، وهذا ما يؤكد عليه مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث يتم استخدام عملية التغذية المرتدة المستمرة كعملية أساسية أثناء تطبيق الاستراتيجيات، والتي يتم من خلالها تقديم التوجيهات المناسبة لتصحيح أخطاء المتعلم، علاوة على التأكيد المستمر على قدرته على الاستقلال في التفكير.

**5 – التنظيم الذاتي والتحكم بالسلوك Mediation of regulation and control of behavior:**

إن العمل على تنظيم السلوك والتحكم به يساعد المتعلم على اكتساب المرونة اللازمة لحدوث عملية التعديل، كما يزيد من قدرة الفرد على مقاومة السلوك الاندفاعي، وذلك من خلال توجيهه للتنظيم الذاتي، ووعيه لملاحظة سلوكه من خلال تقديم التغذية المرتدة الضرورية لاتخاذ قرار حول اختيار التوقيت المناسب للاستجابة (متى أقوم بذلك؟)، واختيار الإيقاع المناسب للاستجابة (السرعة)، بالإضافة إلى المواءمة (مدى مناسبة السلوك للموقف).

ولتعديل سلوك المتعلم بحيث يستطيع أن يستخدم التنظيم الذاتي والتحكم بالسلوك لا بد من توافر العمليات التالية: مقاومة الاندفاع والتحكم به، وتحليل المهمة إلى وحدات أصغر، ووضع خطة منظمة والالتزام بمنحى منهجي.

**6 – المشاركة Mediation of Sharing Behavior:**

ويشير هذا المحك إلى عملية المشاركة، والتي يتواصل من خلالها الوسيط مع المتعلم، كما يشجع المتعلم على التفاعل مع الآخرين أثناء القيام بالأنشطة الجماعية، وتتضمن عملية المشاركة التعبير عن الأفكار والمشاعر، كما تسهم عملية المشاركة في اكتساب خبرات جديدة، وتنمي هذه العملية مهارات العمل الجماعي مثل حسن الإصغاء واحترام آراء الآخرين.

7- تأكيد فردية كل مشارك Mediation of individuation and psychological :Differentiation

لا يتعارض هذا المحك مع محك المشاركة، فبالرغم من أن التفرد والتمايز عكس المشاركة، ولكن المقصود هنا هو قيام الوسيط بتوضيح وشرح فكرة التنوع بين البشر وتمييز كل فرد عن الآخرين، وعليه يساعد الوسيط هنا المتعلم لكي يشعر بالتميز والتفرد، وتنمية ثقته بامتلاكه قدرات خاصة به لا يمتلكها الآخرون، ويسهم مبدأ التأكيد على التميز والتفرد في تنمية ثقة المتعلم بذاته، كما يساعده على الاستقلالية في التفكير.

8 - وضع هدف، وضع خطة، تنفيذ الخطة Mediation of Goal-Seeking Goal- :setting Goal planning and Goal-achieving behavior

ويلعب هذا المحك دورًا مهمًا في تنمية البناء المعرفي، حيث يساعد الوسيط المتعلم على أن يستمد من موضوعات المناقشة هدفًا خاصًا به ويشجعه على المثابرة والصبر لتحقيق هذا الهدف، من خلال قيام الوسيط بشرح استراتيجية التخطيط لوضع الأهداف للمتعلم، ثم يضع خطة لتحقيق ما تم تحديده، بعد ذلك يتم اتخاذ الوسائل اللازمة لتحقيق الهدف، وفي النهاية يقوم المتعلم بتقييم مدى تحقق الأهداف، وإدراك الأسباب وراء النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف.

ويتيح هذا المحك الفرصة للمتعلم لأن ينمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة، مما يسهم في توجيه التعلم نحو التنظيم الذاتي والاستقلال في التفكير.

9 - التحدي والبحث عن التجديد والتعقيد Mediation of challenge : the search :for novelty and complexity

إن البحث عن التحدي يجب اعتباره هدفًا عامًّا للتعليم، وهدفًا إثرائيًّا لأي برنامج يهدف إلى تهيئة الفرد للتكيف مع المتغيرات الحديثة والمعقدة في العالم المحيط به.

ويتضمن التحدي خلق دافعية لدى المتعلم ليجرب شيئًا جديدًا، وتشجيعه على الإصرار والمثابرة، وتهيئته للمواقع المتغير، بالإضافة إلى التأكيد المستمر على امتلاكه القدرة لمواجهة

التحديات المختلفة في العالم المحيط به. ويتحقق توظيف التحدي كوسيط للتعلم من خلال تدريب المتعلم على مواجهة مواقف جديدة لم تمر بخبراته من قبل، وخلق فرص للتعلم يواجه من خلالها المتعلم مهام صعبة وجديدة، علاوة على تشجيعه على حب الاستطلاع والمخاطرة المحسوبة.

**10 – الوعي بتغيير الذات Mediation of an awareness of the human being as a changing entity:**

ويشير هذا المحك إلى إمكانية توجيه وتدريب المتعلم ليكتسب القدرة على الوعي بإمكاناته ومدى قابليته للتغيير، فضلًا عن إدراكه لأهمية هذه الإمكانات. بالتالي يتمكن الفرد المتعلم من إدراك الأسباب التي أدت إلى ما حققه من مستويات مرتفعة أو متدنية أثناء أداء المهام المختلفة، وكيفية التعامل مع هذه الأسباب لتغيير نتائج أدائه إلى الأفضل، ويتحقق توظيف تغيير الذات كوسيط للتعلم من خلال تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير، وتنمية الوعي بأهمية وبإمكانية حدوث هذا التغيير.

ويعمل الوسيط (المعلم) على تغيير ذوات الطلاب من خلال تشجيعه لهم بتقييم تقدمهم الشخصي، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات بينهم وبين أقرانهم في الصف، علاوة على مشاركة المعلم نفسه بخبراته الشخصية في التغيير.

ويؤكد مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على مبدأ الوعي بتغيير الذات من خلال توفير بيئة صفية ثرية، وعن طريق أساليب التواصل الإيجابي المتنوعة التي يستخدمها المعلم مع الطلاب داخل الصف الدراسي.

**فلسفة ومبادئ التربية السيكولوجية:**

حيث تقوم التربية السيكولوجية على مجموعة من المبادئ هي:

- إن الإنسان في أوج توافقه الحياتي وفي قمة استغلاله لقدراته وإمكاناته، لم يستغل كل قدراته وإمكاناته، فالتربية السيكولوجية تؤكد على قدرة الإنسان على أن ينمي ويعدل ذاته ليكون أكثر كفاءة في التعامل مع العالم الخارجي، ويتفق ذلك مع النظريات الثلاثة

السابقة التي أكدت أن الإنسان يولد ولديه من الإمكانات ما يؤهله لتحقيق نمو ذاتي يفوق كثيرًا ما يحققه بالفعل في الواقع.

- الإنسان قادر على أن ينمي إمكاناته بنفسه إذا أراد ذلك، عندما يتقن الاستراتيجيات التي تساعده على تنمية هذه الإمكانات، وعندما يكون إدراكه لواقع حياته واضحًا.

- أهمية الوعي بمفهوم التفكير، فلا يكون الاهتمام فقط بعملية اكتساب المعلومات أو المهارات، لكن الاهتمام بتنمية قدرة المتدرب أو المتعلم على نقل خبرته المعرفية من موقف إلى مواقف أخرى في حياته العامة، فإذا استطاع المتعلم أن يربط بين المادة الجديدة وخبرات سابقة لديه كان التعلم أيسر وأكثر ثباتًا وأكثر مقاومة للنسيان، كما استطاع أن يوظفه في حياته اليومية.

تؤكد التربية السيكولوجية على أهمية التكامل بين جوانب ثلاث وهي:

(أ) المعرفة التقريرية **declarative knowledge**: وهي الخاصة بالمفاهيم والحقائق وتتضمن ثلاث مراحل، وهي: تكوين المعنى، تنظيم المعلومات، اختزان المعلومات.

(ب) المعرفة الإجرائية: وهي تعنى بالخطوات التي يتبعها الفرد عند القيام بنشاط معين وتتم في ثلاث مراحل هي: بناء النماذج، التشكيل، الاستدماج.

(جـ) ما وراء المعرفة أو الوعي بالتفكير **metacognition**: وتعني اكتساب الفرد مهارة التفكير فيما وراء التفكير أو الوعي بالذات، والانتباه لكل ما يقوم به من عمليات معرفية ووجدانية قبل وبعد وأثناء النشاط.

- تقدم التربية السيكولوجية مبادئ عامة، يمكن تطبيقها مع اختلاف المواقف واختلاف الأفراد، وهي بذلك تحقق حرية الاختلاف والتنوع للمشاركين وتؤكد على العمليات.

**الخلاصة:**

تناولنا في الجزء السابق التطور التاريخي لعملية القراءة وتوضيح العلاقة بين القراءة والتفكير، والتعرف على منحى القراءة داخل مجالات المحتوى، كما تناولنا القواعد الأساسية والتي يرتكز عليها هذا المنحى، كذلك عرضنا بعض المداخل النظرية والمفاهيم التي اعتمد عليها هذا المنحى، منها نظرية فرشتين ومفهوم قابلية البناء المعرفي للتعديل والذي يؤكد أن لكل فرد الحق في التعلم، من خلال العمل على تنمية إمكاناته إلى أعلى مستوى لها عن طريق استخدام استراتيجيات القراءة التي تسهم في تنشيط عمليات التفكير المتنوعة. والنظرية الاجتماعية لفيجوتسكي ومفهوم حيز النمو الممكن، والتي تتضح من خلال تأكيد كل منهما على تأثير دور البيئة الخارجية المحيطة بالمتعلم على عملية اكتساب الخبرة والتعلم، فقد حدد مدخل تعليم القراءة في هذا الإطار بعض الأنشطة والمهارسات التي يجب على المعلم القيام بها أثناء تنفيذ وتطبيق الاستراتيجيات، وكيفية تهيئة البيئة الصفية بالشكل المناسب لتنمية التفكير.

كما تضمن العرض مفهومين غاية في الأهمية، ويتمثل الأول في التقييم الدينامي، الذي يؤكد على الاهتمام بالكيفية في أداء العمليات وليس النواتج النهائية، وهذا ما يتبناه مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى.

أما المفهوم الثاني فهو مفهوم خبرات التعلم الوسيط، الذي يقدم عددًا من المحكات التي يجب توافرها لتحقيق التعلم الانتقالي، ونقل الخبرة من المعلم باعتباره وسيطًا في العملية التعليمية إلى الطلاب، وتعتبر الثلاثة محكات الأولى (القصدية والتبادلية، وخلق المعنى، وتجاوز هنا والآن) من القواعد الأساسية التي يعتمد عليها مدخل تعليم القراءة، أما المحكات الأخرى فهي موقفية توظف تبعًا للموقف التعليمي.

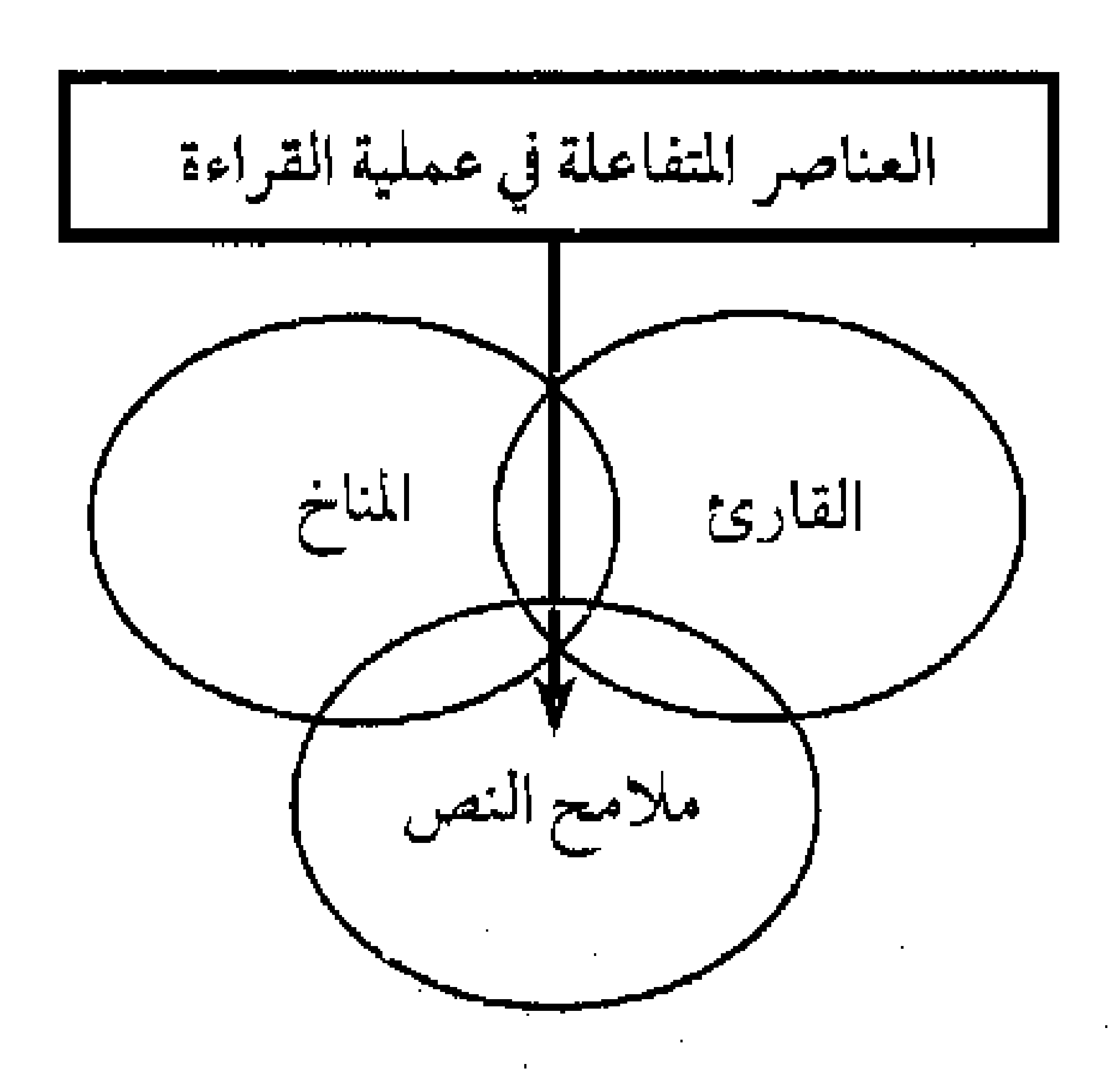
الفصل الثاني

# العناصر المتفاعلة في عملية القراءة

# ومهارات المعالجة الاستراتيجية

**مقدمـــة:**

يشير منحى تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية متفاعلة ومتداخلـة في عمليـة القراءة وهي: القارئ وما لديه من خبرة ومعلومات سـابقة، وملامح النـص وما يميزه في الشـكل والمضمـون، والمناخ الذي تحدث فيه عمليـة القراءة. وتتفاعل هذه العناصر وتتداخل بشـكل يؤثر فيه كل منها على الآخر، فمثلًا إذا كان المناخ والسـياق العام مناسـبًا وميسرًا لنجاح عملية القـراءة، وكانت ملامح النص مميزة وواضحة للقارئ، لكنه لا يمتلك الخبرة السابقة الكافية حول النص أو يفتقد لإحدى مهارات معالجة النص، فـإن ذلك قد يـؤدي إلى عدم نجاح عملية القراءة، ويمكـن توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل التالي:




شكل(1-2) : العناصر الثلاثة المتفاعلة في عملية القراءة (Billmeyer, 1998)

**أولًا: دور القارئ The Role of the Reader:**

سوف يتناول هذا الجزء العوامل التي تؤثر في قدرة القارئ على بناء المعنى وتحقيق الفهم، إضافة إلى توضيح العمليات المعرفية المرتبطة بهذه العوامل، واستراتيجيات القراءة المناسبة لتنشيطها، ويمكن إجمال العوامل التي تؤثر على قدرة القارئ على بناء المعنى في مصدرين من المصادر الداخلية له وهي كالتالي:

1 – المعرفة السابقة.

2 – الاستعداد الذهني.

يعتبر القارئ وما لديه من معارف حول موضوع القراءة ومهاراته من العوامل الأساسية للنجاح في بناء المعنى من النص والوصول إلى الفهم الفعال، وإذا افتقد القارئ أي عامل من هذه العوامل فإنه يواجه مشكلة في الفهم، فمن التعليقات المألوفة والتي نسمعها من الطلاب بشكل دائم ومتكرر:

* «مقدرتش أخلص قراءة واجب العلوم، كان صعب جدًّا، معنديش فكرة عن إيه هو الكروموسوم أو حتى الفصل بيتكلم عن إيه، يبقى إزاي هاقراه وأنا مش فاهم حاجة؟».

* «أنا قرأت فعلا القصة، لكن مش فاكر منها حاجة، وده بيحصل كتير، لدرجة أني ممكن اقراها ثلاث مرات ومفهمش أي حاجة من اللي قرأته».

* «قرأت الدرس والأمثلة أكتر من مرة، لكن برده مش فاهم حاجة، ومعرفتش أحل ولا مسألة».

تعبر هذه التعليقات عن معاناة الطلاب الدائمة وكفاحهم مع عملية القراءة داخل محتوى المواد الدراسية المختلفة، هذه المعاناة أو الصعوبة التي يواجهونها قد يكون لها دور سلبي في تحويل هذا الكفاح إلى استسلام يتضح في شكل الكف والتوقف عن القراءة، فضلًا عن فقدان الثقة بالنفس، وتدني مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

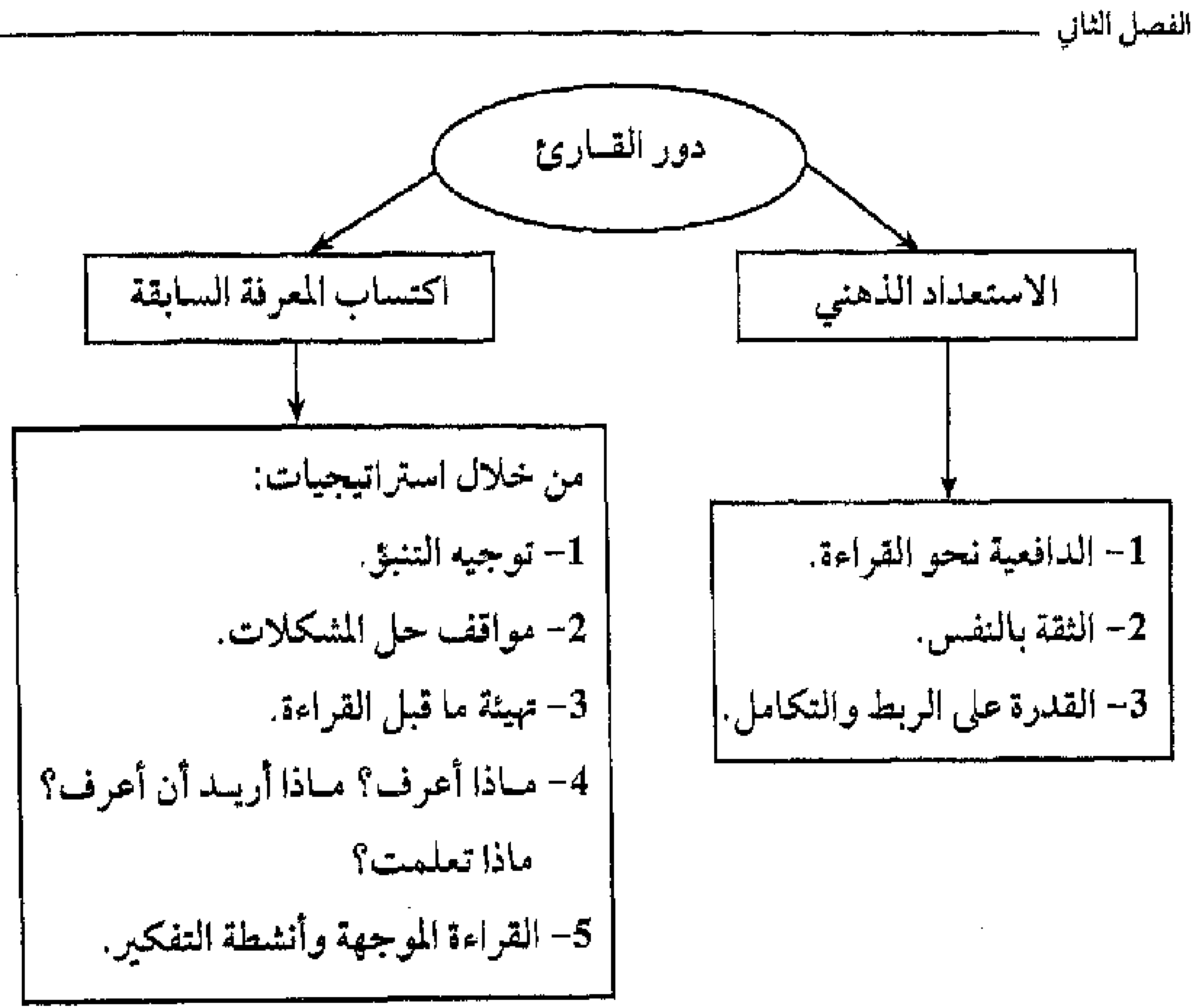
فهناك طلاب لا يستطيعون مجرد قراءة الكلمات قراءة صحيحة، وآخرون يستطيعون القراءة لكن دون القدرة على استيعاب وفهم ما يقرأون، وتختلف أسباب عدم الفهم، فقد يعاني بعض الطلاب من عدم القدرة على القراءة بطلاقة كافية تسهم في تيسير عملية الفهم، أو قد يستطيع البعض الآخر القراءة بشكل صحيح وسريع، لكنهم يفتقدون القدرة على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة التي تساعدهم في اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لبناء المعنى وتحقيق الفهم.

ويرجع هذا الأمر إلى أن خصائص القارئ وقدراته ومهاراته تؤثر على عملية الفهم بشكل كبير، وتتضمن هذه القدرات والمهارات القدرات المعرفية مثل (الانتباه، التذكر، القدرة على التحليل والنقد، القدرة على التخيل...)، علاوة على دافعية القارئ للقراءة والتي تظهر في (وجود هدف من القراءة، والاهتمام بالمحتوى، وكفاءة القارئ وقدرته على التنظيم الذاتي)، والأنماط المتنوعة من المعرفة (معرفة المفردات، والمعرفة بالموضوع، والمعرفة اللغوية والكتابية، والمعرفة بالاستراتيجيات المتنوعة).

ويمكن تحديد دور القارئ في نوعين من المصادر الداخلية له هما:

1 - المعرفة السابقة **Prior knowledge**: بكل ما تشمله من خبرات سابقة ومعلومات يدركها القارئ أثناء عملية القراءة، والتي يمكن تنميتها والعمل على إثرائها من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المختلفة كما يوضحها الشكل (2-2).

2 - الاستعداد الذهني **Mental Disposition**: ويقصد به رؤية وتقييم القارئ لنفسه من خلال بعض النقاط مثل دافعيته نحو القراءة، مدى ثقته بنفسه، قدرته على الربط والتكامل، علاوة على ميوله واتجاهاته، ويوضح الشكل التالي المصادر الداخلية التي تؤثر على الفرد في عملية القراءة:




شكل(2-2) : دور القارئ والعمليات الداخلية المؤثرة في عملية القراءة

وسوف نعرض هذه المصادر بمزيد من التفصيل والشرح.

1 - **المعرفة السابقة** Prior knowledge:

المعرفة السـابقة هي محتوى المعارف والخبرات الشـخصية الخاصة بالقارئ، التي يجلبها معـه في الموقف التعليمـي، وعندما يقوم القارئ بمحاولة فهم المـادة التي يقرأها، فإن عليه ردم الفجوة بين المعلومات الجديدة التي يقدمها النص المكتوب، وبين معارفه السابقة التي يمتلكها.

وتعتبر نظرية المخطط الذهني من النظريات التي أشـارت إلى تأثير المعارف السـابقة في نمـو وبنـاء المعرفة، علاوة على تفسـيرها للعمليات المعرفية التي يقوم بهـا القارئ أثناء بنائه للمعنى، ويمكن توضيحها كالتالي:

**نظرية المخطط الذهني Schema Theory:**

نالـت نظرية المخطـط الذهني قدرًا كبيرًا مـن الاهتمام، إذ إنها أشـارت إلى كيفية ترتيب وتنظيم المعلومات في المخ. وإن ما يطلق عليه النشاط التخطيطي Schema activation هو ميكانيزم يستخدمه القارئ للربط بين ما يعرفه والمعلومات الجديدة في النص، مما يعني أن القارئ يبني معنى النص اعتمادًا على معارفه الأولية الموجودة لديه أثناء الموقف التعليمي.

كـما يطلق على هذه النظرية أيضًا «Building Blocks of Cognition» لأنها توضح أن القارئ يستخدم شبكات موسعة من الارتباطات والمعلومات لفهم المثير الجديد (الأحداث والمواقـف...)، بمعنى أنـه عندما يشرع القارئ في القراءة، فإنـه يبحث في عقله عن صورة ذهنية (من معارفه السـابقة) لها علاقة بالمعلومات في النص، ويبدأ في عمل المخطط المناسب، وعلى أسـاس هذا المخطط schema الذهني أو المفهومي يبني القارئ جزءًا معينًا من معنى النـص، ويأخـذ معنـى هذا النـص في التكامل كلما قـارب القارئ على الانتهـاء من النص، ويكتمل المعنى عندما ينتهي القارئ من قراءة النص كله.

ويسـاهم هـذا المخطط الذهني في إكسـاب القـارئ مهـارة أداء العديد مـن العمليات المعرفيـة مثل: القدرة على عمل الاسـتدلالات والتنبؤات، والقدرة عـلى انتقاء المعلومات، وتنظيمها، وتوسيعها.

وهذا يشير إلى أن عملية القراءة ترتبط بالمخططات الذهنية للدماغ، حيث أكدت بعض البحوث أن القراءة تسـاعد على تنشيـط البنى المعرفية الخاصة باللغة في المخ، خاصـة محتوى وشكل النص اللذين يؤديان إلى اكتشاف تلك البنى العقلية التي تشتمل على المعرفة السابقة في محاولة للوصول إلى المعنى الجديد.

أي أن المعرفة السـابقة تسـاعد في تيسـير عملية معالجة النص والفهـم عـن طريق تزويد القـارئ بإطار لمحتوى وموضوع النـص، وتمكنه من توليد الاسـتنتاجات، كما تعتبر بمثابة أساس مرجعي للقارئ يستطيع من خلاله تقييم صحة وأهمية محتوى النص.

وهناك نقطتان تؤثران أيضًا في المعرفة السابقة وهما: الخلفية الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها الطلاب، وطرق ومهارات التعامل مع المعلومات السابقة، ويمكن توضيحهما كالتالي:

**(أ) الخلفية الاجتماعية والبيئة الثقافية:**

تؤثر الخلفية الاجتماعية والبيئة الثقافية التي يتواجد فيها القارئ على معرفته السابقة، فهناك مدى واسع ومتغير من الخبرات والخلفيات المعرفية للأفراد، لذا يمكن أن يضم الصف الدراسي الواحد طلابًا متفاوتين في شكل وكمية المعارف السابقة تبعًا للخلفية الاجتماعية والثقافية التي ينتمون إليها، إضافة إلى تنوع المصادر التي يحصلون منها على معلوماتهم، حيث نجد طلابًا ممن يشجعهم آباؤهم على القراءة، ومن ثم تكون معلوماتهم وخبراتهم حول العالم جيدة، بينما نرى طلابًا آخرين ذوي خبرة ضعيفة عن العالم بسبب محدودية المصادر التي يحصلون منها على معلوماتهم مثل التلفزيون.

**(ب) مهارات التعامل مع المعرفة السابقة:**

تعتبر المعرفة السابقة للفرد عاملًا مهمًا في تفسير الفروق الفردية في القدرة على بناء المعرفة، لذا نجد كثيرا من الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من المعرفة يظهرون أداء أفضل بشكل عام على مستوى الفهم والتحصيل من الطلاب ذوي المستويات المنخفضة، لكن بالرغم من ذلك لا يمكن اعتبار كمية المعرفة السابقة هي العامل الأكثر أهمية، فقد نجد طلابًا يمتلكون حصيلة واسعة من المعرفة السابقة أيضًا، ولكنهم لا يظهرون نفس الأداء المرتفع في التعلم، ومن ثم يمكن تفسير ذلك بافتقادهم المهارة في استخدام هذه المعرفة بالشكل الذي يمكنهم من الفهم، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أنه عندما تم توجيه الطلاب (الأقل استخدامًا لمعارفهم السابقة) إلى كيفية التعامل مع هذه المعرفة واستخدامها بشكل جيد، حدث تحسن في الأداء بشكل قريب من أداء الطلاب الجيدين.

وبالرغم من وجود أدلة نظرية وتجريبية تدعم أهمية المعرفة السابقة في تنمية التفكير وحدوث الفهم، إلا أن الممارسات والتطبيقات الصفية للمعلمين في الفصل الدراسي تكبح

وتعيق inhabitants عملية توسيع expand الأساس المعرفي السابق للطالب، حيث يركز المعلم على أكبر قدر من محتوى المادة التعليمية، والبحث عن تعليم المهارات والاستراتيجيات المتنوعة دون التأكد من أن الطالب قد اكتسب هذه المهارات والاستراتيجيات، وأصبحت جزءًا من بنائه المعرفي، الأمر الذي يجعله قادرًا على استخدامها في مهام تعليمية لاحقة، على الرغم من أن هذه المهارات لا تقتصر الاستفادة منها على عملية التعلم، وفي محيط المدرسة فقط، بل يمكن الاستفادة منها في التفاعل مع الحياة بشكل عام.

كذلك أشار كوستا (Costa, 1991) إلى مفهوم عادات العقل Habits of Mind والذي يعني الاستفادة من الطاقة الكامنة للعقل، وهذه الطاقة الكامنة ما هي إلا مجموعة من المهارات المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم، ليس في محيط المدرسة فقط، بل التفاعل في الحياة بشكل عام.

وقد تم رصد 16 عادة عقلية تسهم في تنمية العقل من خلال التدريب على ممارسة هذه العادات، وإشارة إلى أهمية المعرفة السابقة في ممارسة هذه العادات، حيث أكدت على أهمية تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.

ويعني ذلك أن المعرفة وحدها غير كافية لحدوث الفهم وبناء المعنى، فقد نجد الكثير من الطلاب يمتلكون معارف سابقة ومعلومات كافية حول أحد الموضوعات التي يمكن من خلالها تحقيق الفهم، ولكننا نكتشف أنهم لا يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدام هذه المعرفة بشكل استراتيجي، يمكنهم من تنظيم وتصنيف وترتيب هذه المعلومات لبناء المعنى السليم والوصول للفهم، وعلى العكس قد نجد العديد من الطلاب ممن لديهم مستويات منخفضة من المعرفة السابقة، ولكن لديهم القدرة على بناء المعنى، ويرجع ذلك إلى امتلاكهم مهارات واستراتيجيات متقنة للتعامل مع النصوص المختلفة.

وهذا ما يشير إليه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث إن أحد أهم الأهداف من تدريب الطلاب على استراتيجيات القراءة، هو إكسابهم مهارات التعامل مع معلوماتهم ومعارفهم السابقة، من خلال تنشيط عمليات الترتيب والتصنيف، والمقارنة ووضع

التنبـؤات المحتملـة في ضوء هـذا التنظيم للمعرفة السـابقة، علاوة على إكسـابهم مهارات الربط والتكامل بين المعلومات في سبيل تحقيق الفهم.

وقد تم تصنيف استراتيجيات القراءة على أساس تخصيص مجموعة منها لتنشيط المعرفة السابقة للطلاب، ومنها:

- الخرائط المعرفية Concept Map.
- مـاذا أعـرف؟ مـاذا أريد أن أتعلم؟ مـاذا تعلمـت؟ what I want to know? what I want to learn? what I learned? K-W-L.
- القراءة المباشرة وممارسة نشاط التفكير directed reading / thinking activity.
- خطة ما قبل القراءة pre-reading plan.
- الموجه التنبئي Anticipation guide (انظر الفصل الثالث).

ويعتمـد تطبيـق هـذه الاسـتراتيجيات بشـكل أسـاسي على طريقـة العصـف الذهني واسـتحضار الخـبرات السـابقة، وتوجيـه الطـلاب لممارسـة عمليـات التنظيـم والترتيـب والتصنيـف والمقارنة المناسـبة لهذه الخـبرات، وذلك من خلال طرح المعلم بعض الأسـئلة والأنشـطة المحـددة حول موضوع النص، حيث تنشـط هـذه الأسـئلة معلومات الطلاب السابقة، وتساعد الطلاب على تركيز انتباههم على موضوع النص.

**2 – الاستعداد الذهني Mental disposition:**

يعد التنظيم والاسـتعداد الذهني هما المصدر الثاني المؤثر في قدرة القارئ على بناء المعنى مـن النص وتحقيق الفهم، ويقصد بهما العوامل الداخلية الخاصة بالقارئ نفسـه والتي تؤثر على قدرته على بناء وفهم النص، أو على اسـتجابته للنص، ويمكن أن تتضح هذه العوامل في النقاط التالية:

- مدى دافعية القارئ ليقوم بكل ما يطلب منه.
- مدى الثقة التي يشعر بها تجاه قدراته لينجح بالقراءة.
- مدى استمتاعه أثناء القراءة في البحث وإيجاد المعنى.

- ميوله واتجاهاته نحو ما يقوم بقراءته.
- قدرته على الربط والتكامل بين التعلم الجديد والمخطط الذهني الحالي.
- قدراته على تنظيم الذات.

وهذا يعني أن هناك بعض العادات الشخصية الخاصة بالقارئ تؤثر في كل ما يقوم به، فمثلًا إذا كان القارئ يفتقد الثقة في قدرته على النجاح في القراءة، فإنه في هذه الحالة ستكون له اتجاهات ضعيفة نحو القراءة، إذ إنه قد يعتقد بعدم قدرته على فهم النصوص غير المألوفة، وبالتالي تنمو لديه الاتجاهات السلبية نحو القراءة، ذلك الذي قد يؤدي إلى استسلام القارئ وتوقفه عن مواصلة القراءة، كما قد يكون هناك قارئ يمتلك قدرًا من المعرفة والمهارات التي تمكنه من قراءة الأدب والروايات، وملزم بدراسة الكتب العلمية التي يعاني من صعوبة في قراءتها ولا يستمتع بها، فإن القارئ في هذه الحالة بحاجة لأن يطور وينمي بعض عملياته المعرفية التي يمكن أن تساعده في الحفاظ على التركيز أثناء القراءة، وتحفزه على المثابرة، وتوسع حدود معارفه وإدراكه بالشكل الذي يكسبه القدرة على التعامل مع نوعيات النصوص المختلفة وتحقيق الفهم.

وقد أشار مارزانو (Marzano, 1991) إلى عادات العقل المنتجة productive habits of mind من خلال نموذج أطلق عليه نموذج أبعاد التعلم Dimensions of learning، وهو نموذج يتضمن بعض عمليات التفكير المهمة للنجاح في عملية التعلم، وتشمل العادات الإنتاجية للعقل:

* التفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات Self regulated Thinking & Learning.
* التفكير الناقد Critical Thinking.
* التفكير والتعلم الابتكاري Creative Thinking & Learning.

كيفية الاستفادة من مفهوم العادات العقلية في المواقف الصفية المختلفة كالآتي:

(أ) تنظيم الذات:

• أن يكون على وعي بتفكيره الخاص.

- أن يكون قادرًا على التخطيط.
- أن يعي المصادر اللازمة لأداء المهام.
- أن يكون قادرًا على الاستفادة من التغذية الراجعة.
- أن يقيم كفاءة الأداء.

(ب) التفكير الناقد:

- أن يكون دقيقا باحثا عن الدقة.
- أن يكون واضحا وباحثا عن مزيد من الوضوح.
- أن يكون متفتح الذهن.
- أن يقاوم الاندفاع.
- أن يدافع عن موقف أو وجهة نظر.
- أن يكون حساسا للآخرين.

(جـ) التفكير الابتكاري:

- أن يندمج في المهام التي ليس لها حلول جاهزة.
- أن يتحدى حدود قدرته ومعرفته.
- أن يخلق معاييره الخاصة بالنسبة للتقويم والوثوق به والحفاظ عليه.
- أن يقاوم ابتكار طرق جديدة والنظر للأشياء بصورة غير تقليدية وبعيدة عن المتعارف عليه.

وبالرغم من أن هدف المعلمين قد يتركز حول تعليم المحتوى لمساعدة الطالب على فهم المادة، إلا أنه يوجد هدف متداخل مع هذا الهدف، هو مساعدة الطلاب على أن يصبحوا منظمين ذاتيًّا، فالقارئ الفعال هو الذي يمتلك مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تساعده على الفهم، والمعلم الفعال هو الذي يوحد بين الهدفين، يدمجهم ضمن تدريبات الفهم، ويكون لديه فهم واضح للطالب الذي يحتاج نمطًا معينًا من التعليم، بالنسبة لنوع معين من النصوص، ويقدم التعليم المناسب والملائم لكل طالب من أجل تحقيق الفهم، وبالتالي يجب أن يكون للمعلم دور في مساعدة الطلاب لاكتساب عادات العقل كالتالي:

دور المعلم في مساعدة الطلاب على اكتساب عادات العقل:

(أ) يجب على المعلم أن يقوم بتعريف وتقديم هذه العادات العقلية للطلاب، لأنهم نادرًا ما يرون هذه العادات مستخدمة في العالم المحيط بهم، فقليل من الأفراد من يهتمون بوضع الخطط واستخدام المصادر بصورة جيدة، فضلًا عن الاهتمام بالدقة والبحث عنها، أي نادرًا ما يستخدم الفرد كل طاقاته ويكتفي بالأداء المتوسط.

مما يشير إلى أن استخدام العادات العقلية بين الأفراد ليس أمرًا ملاحظًا ومتكررًا أو يمكن إدراكه مباشرة، بل يفتقد غالبية الطلاب لكثير من هذه العادات العقلية مع إهمال استخدامها وتنشيطها من قبل المعلم، بالرغم من دورها المهم في تنمية الفهم لدى الطالب بشكل كبير، فضلًا عن تيسير سبل التعامل مع معطيات الحياة بشكل عام.

(ب) يمكن أن يستعين المعلم بمجموعة من الأمثلة كاستخدام أحداث أو قصص مرت على بعض الشخصيات وعرضها للطلاب، أو عرض تجارب بعض الشخصيات العامة مثل الزعماء والأبطال، فمثلًا عند عرضه لقصة الزعيم سعد زغلول يسأل المعلم الطلاب: ما الذي أعجبكم في شخصية سعد زغلول؟ من خلال ما قرأتم وما سمعتم ما هي العوامل التي ساعدته على النجاح؟ ويستمر المعلم في طرح الأسئلة، حتى يجد الطالب نفسه في النهاية قد كتب قائمة طويلة بالخصائص، والصفات، وعوامل النجاح.

فعلى سبيل المثال يقول الطالب: قام سعد زغلول بعمل خطة، وكان على وعي بالمصادر المهمة التي تدعم خطته، وضع لها معايير النجاح والفشل وهكذا... وعندها يقوم المعلم بشرح وتوضيح عادات العقل المنتجة التي تم استخدامها في هذه القصة، كما يجب أن يتفاعل المعلم بشكل إيجابي مع الطلاب لإثارة الدافعية وللتأكيد على ممارسة عادات العقل بشكل مستمر.

إن اكتساب المعلومات هام جدًّا، ولكنه ليس أهم هدف في عملية التعلم، فعلى الرغم من أن هدف المعلمين قد يتركز حول تعليم المحتوى لمساعدة الطالب على فهم المادة، إلا

أنه يوجد هدف آخر متداخل مع هذا الهدف، ألا وهو مساعدة الطلاب على تنمية مهارتهم الذاتية، وتغيير معتقداتهم السلبية عن أنفسهم، وتقديم التغذية الراجعة المساندة بشكل متعمد لتدعيم النظام الذاتي لديهم، ومن ثم تنمية ثقتهم بقدراتهم على النجاح في عملية التعلم، وإكسابهم القدرة على التخطيط والاستفادة من مواقف التعلم المختلفة، والمعلم الفعال هو الذي يوحد بين الهدفين من خلال استخدام المحتوى المقروء الذي يريد تعليمه للطلاب في تنشيط العمليات المعرفية المختلفة، عن طريق تدريبهم على استراتيجيات القراءة، وتقديم هذه العمليات المعرفية للطلاب وتوضيحها لهم، حيث يقوم الطالب باستخدام الاستراتيجية، ولديه فهم كامل حول الجدوى من استخدامها، بالإضافة إلى إدراكه للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تنميها هذه الاستراتيجية، وكيفية ممارستها في مواقف تعلم أخرى.

ويتضح مما سبق حاجة المعلمين لاستخدام الوسائل والاستراتيجيات المختلفة لتنمية وتطوير الجوانب المعرفية لدى الطلاب، وتدريبهم على كيفية الاستفادة من معرفتهم السابقة، من خلال استخدام مدخل بديل عن المداخل التقليدية، وهو تعليم استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث يعتمد هذا المدخل على أساس نظري قوي، كما يمتلك وسيلة عملية قابلة للتطبيق.

**ثانيًا: دور المناخ The Role of Climate:**

سوف يتناول هذا الجزء العامل الثاني من العوامل المتفاعلة في عملية القراءة وهو المناخ، وقد تزايدت أعداد البحوث التي أجريت عن دور المناخ الصفي في عملية التعلم زيادة هائلة في فترة الثمانينيات، وحديثًا بدأ الباحثون النظر إلى المناخ الصفي كوظيفة لاتجاهات المتعلم وإدراكه، أكثر من كونها عوامل خارجية بالنسبة للمتعلم.

وتم استخدام كلمة المناخ للإشارة إلى الظروف الفيزيقية المحيطة مثل درجة الحرارة، ومستوى الضوضاء في المجال المحيط، بالإضافة إلى بعض الأبعاد الأخرى الخاصة بالمتعلم مثل الراحة والشعور بالأمان، والعلاقة الاجتماعية مع الآخرين.

كما تؤكد النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية على دور التفاعل بين المتعلم والبيئة التعليمية ضمن السياقات الاجتماعية، وتصف هذه النظريات كيفية اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة ضمن التفاعلات الاجتماعية مع الأقران الخبراء والراشدين، ومن وجهة نظر هؤلاء المنظرين أن المعرفة بحد ذاتها هي عملية تعاونية، وأن هدف الأبحاث المتعلقة بمجال التطور المعرفي هو معرفة الآلية التي يتم من خلالها تقبل الأنشطة المعرفية التي تم المشاركة بها ضمن سياق التفاعل الاجتماعي.

ويعد فيجوتسكي (Lev Vygotsky, 1934 -1968) أحد أبرز العلماء المؤيدين لمنحى التطور الاجتماعي الثقافي ودوره في التطور البشري المعرفي، حيث أكد فيجوتسكي على فكرة النشاطات الذهنية العليا ذات المضامين المتعددة في مجال الاختبارات التعليمية والمعرفية، فقد ركز على مفهوم التفاعل الاجتماعي، واعتبر التأثيرات الاجتماعية حاسمة وكبيرة في عمليات التعلم، وأن هناك تطورًا يحدث من الأشكال الدنيا للتفكير إلى الأشكال العليا خلال عملية النمو والتطور.

ويعد فيجوتسكي اكتشاف الآخرين أداة ثقافية Cultural tool تنتقل إلى الأطفال ضمن السياق الاجتماعي دون اختراق أو كسر لسير النشاط، فالبشر يقومون بتطوير أدوات نفسية للسيطرة على سلوكهم الخاص، وتسمى هذه الأدوات بالعلامات أو الإشارات، والتفكير الإنساني لا يمكن فهمه دون اختبار هذه الإشارات، مثل اللغة واستراتيجيات الذاكرة والكتابة والنظام العددي.

أما التنظيم الذاتي فهو ذلك التنظيم الذي يقوم به الفرد ذاتيًا بعد أن يكون قد اكتسب تلك الخبرة من الآخرين، ذلك الذي يجعله يستخدم العمليات والاستراتيجيات المعرفية بشكل واعٍ دون الحاجة إلى الدعم.

إن ما يحدث في إطار سياق اجتماعي تفاعلي يزود القارئ بالفرصة لإشباع إحساسه بالكفاءة ويدعم استقلاليته، ويسمح له بالتعاون ويقدم دعمًا ثابتًا من أجل تحقيق الأهداف، إذ إن التعلم ضمن السياق الاجتماعي النشط يؤدي إلى ارتقاء ظهور المعتقدات الإيجابية حول كفاءة الطلاب الذاتية، ويتأكد الاندماج المعرفي في أنشطة القراءة عندما تحدث.

وبما أن السياق الاجتماعي يؤثر على عملية التعلم، لذا يفضل الطلاب أن تتم عملية التعلم من خلال مناخ يشعرون فيه:

1 - بجو تسوده السعادة والمودة.

2 - بالقبول من معلميهم وكذلك أقرانهم في الفصل.

3 - بالأمان والتنظيم والترتيب.

4 - بالثقة في قدراتهم لتكملة المهام بشكل ناجح وفعال.

5 - بالقيمة في النشاطات التعليمية التي يقومون بها.

وبصفة عامة يؤكد منحى تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى أن هناك بعض الأساليب أو العوامل التي تؤثر في المناخ أو البيئة الصفية وهي كالتالي:

- القبول Acceptance.
- الأمان والتنظيم والترتيب Comfort Safety and Order.
- القيمة والكفاءة Competence and Value.

وتعتبر هذه الأنماط هي الاتجاهات أو الأساليب الخاصة بمناخ بيئة التعلم، ويكون لها تأثير على عملية التعلم والمتعلمين، ويمكن توضيحها كالتالي:

**(أ) القبول Acceptance:**

(أ - **1**) القبول من المعلم:

يمكن أن تتعرض عملية التعلم للكف والإحجام من قبل الطلاب إذا لم يشعروا بأنهم مقبولون عند المعلم أو عند رفاقهم، ويؤكد الباحثون على أهمية تأكيد الإحساس بالقبول من المعلم للطلاب، إذ إن ذلك يسهم بشكل كبير في تأكيد ثقة الطلاب بأنفسهم، وإثارة دافعيتهم بشكل عام نحو عملية التعلم، ويمكن للمعلم أن يشعر طلابه بأنهم موضع تقبل في الصف من خلال توظيف مهارات التواصل الإيجابي مثل التواصل البصري مع كل طالب في الصف، ونداء أو تسمية جميع الطلاب بأسمائهم الأولى أو المفضلة، بالإضافة إلى

لمس الطلاب بطرق مناسبة ومقبولة، حيث أشارت البحوث التي قام بها (ماندلر ,1983)، وآخرون إلى أن مهارات التواصل الإيجابي تساعد بصفة عامة على التعلم، وخلق بيئة آمنة تتيح للطلاب المشاركة بأفكارهم ومشاعرهم وبث الثقة بالنفس وإزاحة الشعور بالخوف والتردد.

حتى وقت قريب لم يكن هناك اهتمام بالجانب الوجداني الإيجابي في التدريس، حيث لم يلق عناية كافية من المتخصصين، إلا أن الدراسات التي قام بها ميلر (Roger Mills, 1987) أكدت على أن حالة الفرد الوجدانية في أي نقطة من الزمان تلون وتصبغ تكويناته المعرفية وسلوكه، وأعلى حالة وجدانية هي البهجة والسعادة، ويؤكد ميلر أن على المعلم أن يحاول على نحو صريح أن يحقق هذه الحالة كلما كان ذلك ممكنًا.

لذا فإن التخطيط الصريح لهذه السلوكيات واستخدامها وما يرتبط بها يمكن أن يساعد الطلاب على الشعور بالقبول، علاوة على تأثير المعلمين في إحساس الطلاب بالقبول بالطريقة التي يستجيبون بها لأسئلتهم، مع طريقة التعامل بشكل عام داخل الصف الدراسي.

وفيما يلي مجموعة من الأنماط السلوكية الإيجابية:

- توفير وقت انتظار للإجابة عن السؤال، بدلًا من الانتقال من طالب إلى آخر عندما لا يحصل المعلم على إجابة مباشرة.
- احترام وتعظيم الاستجابات: حيث يجب تقدير الجوانب الصحيحة من الاستجابة غير الصحيحة.
- إعادة صياغة السؤال: أي استخدام كلمات مختلفة قد تزيد من احتمالية الاستجابة الصحيحة.
- توفير التوجيه: تقديم تلميحات كافية بحيث يمكن للطالب في النهاية أن يتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

(أ – 2) القبول من الزملاء:

يشير (Marazano, 1992) إلى أن الطلاب بحاجة إلى أن يشعروا بالقبول أيضًا من قبل زملائهم في الصف بالإضافة إلى قبولهم من المعلم نفسه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال توجيههم للقيام بعمل بعض المهام أو الأنشطة بشكل جماعي وتعاوني، وهو ما يسمى أنشطة التعلم التعاوني التي تسعى لترسيخ قيم العمل الجماعي.

ويعتبر ذلك من القواعد الأساسية التي يعتمد عليها تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، ومن ثم يتسنى للطلاب تنشيط بعض العمليات الوجدانية واكتساب مهارات العمل الجماعي مثل ترسيخ فضيلة الإيمان بحرية الرأي واحترام الرأي الآخر، والمشاركة، والتعاطف مع أفكار الآخرين ومشاعرهم.

(ب) **الراحة والأمان والنظام** **Comfort Safety and Order**:

(ب – 1) الراحة والأمان:

تشير الراحة هنا إلى الراحة الجسمية، حيث يتأثر إحساس الطلاب بالراحة الجسمية في حجرة الدراسة بعوامل مختلفة مثل: درجة حرارة الغرفة – ترتيب الأثاث – مقدار النشاط الجسمي المسموح به خلال اليوم الدراسي.

ولقد وجد بعض الباحثين الذين يدرسون أساليب التعلم أن الطلاب يعرّفون الراحة بطرق مختلفة، فالبعض منهم يفضل الجلوس في حجرة خالية من أي صوت، وآخرون يفضلون الموسيقى، والبعض يفضل مساحة خالية منظمة.

وهناك جانب هام آخر للإحساس بالراحة يتمثل في العلاقة الإيجابية المتبادلة بين المعلم والطلاب في حجرة الصف (التعاطف، والاستماع، والشعور بالبهجة أثناء التعلم، والشعور بالأمن النفسي، بالإضافة إلى وضوح المهام المطلوبة منهم).

فقد أظهرت البحوث التي قام بها (ماندلر, 1983) وآخرون أن مهارات التواصل الإيجابي تساعد بصفة عامة على التعلم، وخلق بيئة آمنة تتيح للطلاب المشاركة بأفكارهم ومشاعرهم وبث الثقة بالنفس ورفض الشعور بالخوف والتردد.

(ب - 2) النظام أو الترتيب:

يشير مفهوم النظام إلى أنواع من الروتين والتوجيهات التي تبين أو تحدد السلوك المقبول في الصف، حيث يجب على المربين أن يحددوا توجيهات واضحة لكيفية العمل، إذ إنه من المعروف أن القواعد الواضحة الصريحة والإجراءات التي تجد تعزيزًا، تخلق مناخًا يساعد على التعلم، فإذا لم يكن الطلاب يعرفون أبعاد السلوك في موقف التعلم، فإن البيئة السيكولوجية يمكن أن تصبح فوضى.

لذا يفضل أن يوضح المعلمون بالتفصيل قواعد الصف التي يجب أن يلتزم بها الطلاب، والغرض من كل مهمة يقومون بها، وما الذي سوف يقومون به.

كما يجب أن يعرّفوا نوع وشكل الأسئلة التي سوف يطلب منهم الإجابة عليها، سواء كان مطلوبًا كتابة تعليق أو القيام بعمل جماعي مع الآخرين، أو حتى المشاركة بالمناقشة في الصف، فعندما يكون الغرض واضحًا، تكون القراءة وأداء المهمة بشكل مختلف يتناسب ونوع طرح الأسئلة بعد ذلك.

(ب - 3) الأمن:

يشير هذا المفهوم إلى أهمية الشعور بالأمن في بيئة التعلم، حيث يجب على الطلاب أن يعتقدوا أن المدرسة مكان وأرض آمنة، ويقصد به الشعور بالأمان وعدم الخوف من الضرر البدني، وهذا ما يحاول كثير من الدول أن يجعله من أولويات برامجه، وهو وقف العنف البدني في المدارس سواء كان موجهًا من قبل المعلم للطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض.

إضافة إلى ذلك، يحتاج الطلاب إلى أن يشعروا بالأمان العاطفي الذي يقصد به عدم جرح مشاعرهم بالكلام أو السخرية منهم في الصف.

(جـ) الكفاءة والقيمة Competence and Value:

يشير العديد من البحوث والنظريات الحالية إلى أهمية دور الدافعية في التعلم، وأن المتعلمين تزداد دافعيتهم حين يعتقدون أن المهام المندمجين فيها تلائم أهدافهم الشخصية،

ولقد افترض جلاسر (Glasser, 1981) أن البشر يعملون من خلال بنية هرمية للحاجات والأهداف، حيث تعنى قاعدة الهرم فيها بإشباع الحاجات الأساسية (الطعام والمأوى)، يلي ذلك إشباع الحاجات السيكولوجية (التقبل والأمن)، بعد ذلك القدرة على وضع أهداف أو اتخاذ قرار.

ويؤكد كثير من البحوث أنه حين يعمل الطلاب لتحقيق أهداف وضعوها لأنفسهم، يصبحون أكثر دافعية وكفاءة، وينجزون أكثر مما يحققون حين يعملون لتحقيق أهداف وضعها المعلم.

مما يعني أنه إذا كان التربويون يتوقعون من الطلاب أن تكون لديهم دافعية عالية لينجحوا في المهام الصفية، ينبغي عليهم - التربويين - أن يربطوا هذه المهام بأهداف الطلاب.

وهناك العديد من الآليات التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتثير دافعيتهم نحو عملية التعلم، وتنشيط عملياتهم المعرفية، مثل: استثارة الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب، تنشيط المعرفة السابقة لديهم، توفير المصادر والمعلومات، علاوة على إتاحة الفرصة للطلاب لإعداد مهام على أساس ميولهم واهتماماتهم، وهناك عاملان على قدر كبير من الأهمية بالنسبة لدور الشعور بالكفاءة والقيمة وهما:

(جـ - 1) وضوح المهمة:

إن وضوح المهمة أثناء عملية التعلم من الأمور التي تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب، لأنه إذا لم يتوافر لديهم نموذج واضح للصورة التي يجب أن يكون عليها العمل أو المهمة حين يكتمل، فإن جهودهم لإتمام المهمة غالبًا لا تكون فعالة.

لذا يقوم المعلمون في تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى بتزويد الطلاب بالمعلومات عن المهام التي سوف يقومون بها، وتوضيح خطوات إنجاز كل مهمة من خلال نمذجة هذه المهام، فمثلًا إذا طلب معلم اللغة العربية كتابة مقال، فإنه يقوم بتوضيح خطوات بناء وكتابة المقال والمحكات التي يجب مراعاتها عند الكتابة.

(جـ - 2) الإمكانيات:

إن تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يؤمن بفكرة قابلية البناء المعرفي للتعديل، وأن كل فرد لديه من الإمكانات ما يؤهله للنجاح.

لذا فإن المعلم وفق هذا المفهوم يقوم بالتوضيح والتأكيد للطلاب على أن لديهم الإمكانيات والمصادر الداخلية اللازمة لتحقيق المهام المختلفة، من خلال تنمية إحساسهم بقدراتهم وثقتهم بأنفسهم، إضافة إلى محاولة توفير الإمكانيات والموارد الخارجية التي تمكنهم من إتمام المهمة.

يتضح مما سبق الدور المهم الذي يلعبه المناخ في نجاح عملية القراءة وعملية التعلم بشكل عام، إذ إن شعور الطلاب بالأمان النفسي والقبول من قبل معلمهم وأقرانهم يؤثر بشكل إيجابي على درجة تفاعلهم الاجتماعي داخل الصف وتفاعلهم مع موضوع التعلم، ومن ثم تحسن أدائهم الأكاديمي، كما يؤثر أيضا شعور الطلاب بقيمة المهام التي يقومون بها ووضوحها بالنسبة لهم وثقتهم بأن لديهم القدرة على أدائها في قدرتهم على النجاح فيها.

**ثالثًا: دور ملامح النص The Role of Text Feature:**

يتناول هذا الجزء العامل الثالث من العوامل المتفاعلة في عملية القراءة وهو ملامح النص وتوضيح دوره في عملية التعلم وتحقيق الفهم بشكل عام، وتؤثر ملامح النص على الفهم بشكل كبير، حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة، كما أن مستوى الصعوبة أو السهولة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح محتواه بالنسبة للقارئ، مما يزيد من فرص فهمه له.

ويشير وضوح النص إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع، مثل ترتيب وتسلسل الأفكار، والرسوم والبيانات والصور، وإعطاء فكرة موجزة، بالإضافة إلى عناصر الإخراج (بنط الكتابة والصور الملونة)، وكذلك وجود معجم للكلمات وكشف بأسماء الأماكن، والشخصيات، وقائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها، أخذًا بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة، والتعلم الذاتي.

وتختلف ملامح النص من محتوى دراسي إلى محتوى آخر، فهناك تباين بين نصوص مادة الرياضيات ونصوص الدراسات الاجتماعية، ومن ثم تختلف المهارات المطلوبة لقراءة كليهما، فمثلًا تتطلب مادة الرياضيات القدرة على معالجة المفردات اللفظية في شكل رموز ومعادلات.

وهناك بعض المشكلات التي قد يواجهها الطلاب عند قراءة محتوى المناهج المختلفة وهي:

1 - النصوص الرتيبة والمملة التي تحوي مفردات صعبة غير مألوفة بالنسبة لهم، خاصة في بعض الكتابات القصصية.

2 - أن يكون محتوى الكتب أعلى من المستوى الحقيقي للطلاب، فقد وجد بعض الباحثين (ميلر, 1997) أن محتوى كتب العلوم والدراسات الاجتماعية لبعض الصفوف المختلفة أعلى من مستوى القراءة المفترض للطلاب في هذه الصفوف، خاصة في مادة الرياضيات حيث وجدوا أنه على الرغم من مناسبة المفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية لمستوى الصف الدراسي، فإن محتوى المادة والشرح يحتاجان إلى مستوى عالٍ من القدرة على القراءة والفهم بمعدل سنتين أو ثلاث.

ويؤكد منحى القراءة داخل مجالات المحتوى على ثلاثة عناصر أساسية بالنسبة لملامح النص وهي:

- معينات القارئ.
- المفردات أو المفاهيم المستخدمة.
- بنية النص.

**1 - معينات القارئ Reader Aids:**

إن معينات القارئ هي الطرق التي استعان بها الكاتب ليوجه القارئ ويساعده على تقريب الأفكار وتوضيحها ومن ثم فهم النص، وتشمل هذه الطرق: تنظيم طريقة

العـرض وتنظيم المحتوى، بالإضافة إلى عناصر الإخراج (الصور، والرسـوم التوضيحية، والتمثيلات البيانية، والرسـوم الكاريكاتورية، وأنواع وألـوان الطباعة، وتغيير بنط الخط، ووضـع عناوين أساسـية وجانبية)، وتيـسر معرفة الطلاب بهذه الأسـاليب عملية التفاعل مع النص.

وتتطلب غالبية استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى أثناء تطبيقها من الطلاب ملاحظـة ملامح النص والتركيز على معينات القارئ الموجودة بالنص والعمل من خلالها، إذ إن هـذه المعينـات تمد الطـلاب بإلماعات أو هاديات تسـاعدهم في التركيز عـلى المفاهيم المهمة، كما تسـاهم في مسـاعدتهم على تكوين إطار عقلي لاسـتخدام وتنظيـم الأفكار التي يقومون بقراءتها، ومن ثم تيسير عمليات التذكر والاستدعاء.

**2 – المفردات أو المفاهيم المستخدمة Vocabulary:**

يقصد بها المفردات والمصطلحات المستخدمة في النص القرائي، وقد أكدت العديد من الأبحـاث على أهمية الإلمام ومعرفة المفردات والمفاهيم في تعلم اللغة والقراءة في السـنوات الأولى، وضرورة إدمـاج تدريـس وتعليم المفردات ضمن خطة تدريـس المنهج، حيث إنها تؤثر بشكل كبير على قدرة الطالب على التعامل مع صعوبة النص.

وتعتـبر معرفة المفردات واحدة من أفضل المنبئات بالقدرة اللغوية، فإنه يمكن اعتبارها بديـلًا عـن اختبـارات الـذكاء. كما أن تعليـم المفردات بشـكل مقصود يمكن أن يسـهم في تحسين الفهم لدى الطلاب، علاوة على تحسين قدراتهم على الكتابة والتعبير في الموضوعات المرتبطة بالمفردات التي تعلموها.

ولأن فهـم المفـردات اللغويـة المستخدمة في النصـوص التعليميـة يلعـب دورًا مهمًا في عمليـة التعلـم، لـذا كان من الـضروري تخصيـص تعليم القـراءة داخل مجـالات المحتوى لمجموعة من الاسـتراتيجيات المحددة لتنمية المفردات في النص القرائي، حيث تعتمد هذه الاسـتراتيجيات في توضيحها للمفهوم على عملية التمثيل والإدراك البصري له في شـكل مخطـط بياني أو خريطة توضيحية، إذ ترسـم هذه المخططـات العلاقة بين معاني وخصائص

المفهوم في شكل متسلسل ومترابط، وكذلك توضح علاقة المفهوم بمفاهيم لا تمثله، وذلك من خلال استثارة المعلم للمعرفة السابقة لدى الطلاب حول ما يعرفونه عن هذا المفهوم، وتوجيههم للربط والتكامل بين هذه المعرفة والمعلومات الجديدة.

ويستطيع الطلاب من خلال استخدامهم لعمليات (تنظيم المعلومات، التشابه والاختلاف، والتصنيف والوصول لخصائص المفهوم)، علاوة على إعطاء أمثلة تمثله وأمثلة لا تمثله، مما يسهم في منح الطلاب الفرصة لممارسة عمليات التفكير في مستويات متباينة، ومن ثم يصبح بعد ذلك استخدامهم لهذه العمليات تلقائيًا، وفي مواقف تعلم أخرى، أي تصبح جزءًا من بنائهم المعرفي.

ويؤدي اختلاف محتوى المواد الدراسية عن بعضها إلى تباين اللغة والمفردات والمصطلحات المستخدمة في كتابة هذه المحتويات، لذا أشارت بعض الدراسات في المجال إلى أهمية إدماج تدريس وتعليم المفردات ضمن خطة تدريس المنهج.

وهناك ثلاثة أوجه اختلاف لمفردات محتوى المادة الدراسية عن تلك التي تستخدم في تعلم القراءة والكتابة وهي:

1 - إن مفردات محتوى أي مادة دراسية تتركب من المفاهيم الرئيسية، التي يستند عليها في بناء الدرس أو الوحدة؛ لذا يجب أن يفهم الطالب بوضوح معنى هذه المفاهيم.

مثال: إذا لم يفهم الطالب ما المقصود بالإسقاط العمودي في درس الرياضيات، فلن يكون قادرًا على توضيح أو تطبيق الإسقاط العمودي، مما يعني الإخفاق في فهم جزء مهم من الدرس.

وعلى النقيض، أثناء تعلم القراءة والكتابة، إذا لم يستطع الطالب فهم كلمة مثل كلمة شاهق في قصة قصيرة، فإن ذلك لن يؤثر على فهمه الإجمالي للقصة.

2 - إن المفردات والمصطلحات المستخدمة في محتوى المواد الدراسية المختلفة نادرًا ما تكون قد مرت على الطالب من قبل، لذا يجب أن يتم تدريسها بشكل واضح.

مثال: الطالب الذي يقرأ مصطلحًا مثل التكثيف والتبخير في مادة العلوم، يمثل هذا المفهوم خبرة جديدة بالنسبة له، ليس لديه أي معرفة سابقة يمكن أن يدمج فيها هذا المفهوم للتوصل لأي معنى مرادف له، بالتالي يمثل صعوبة له تحتاج إلى التوضيح.

وعلى النقيض، إذا لم يستطع القارئ أن يفهم معنى كلمة أثناء قراءة قصة مثل كلمة مرهق، فإنه يمكن أن يدركها بعد ذلك بسهولة من خلال مقارنتها ببعض المفردات المألوفة مثل كسلان أو تعبان.

3 - إن المفردات والمصطلحات المستخدمة في محتوى المواد الدراسية غالبًا ما تكون مرتبطة ببعضها البعض في دراسة معاني الكلمات.

مثال : الطالب الذي يدرس ويقرأ وحده عن الطقس، يجب عليه قراءة ومعرفة وفهم مجموعة من المفردات والمصطلحات المرتبطة مثل السحب، السحب الطبقية، التكاثف، بالتالي فإن فهمه لمفردة واحدة سيؤثر على فهمه لباقي المفردات، بعكس فهم أو عدم فهم كلمة في قصة مثل كلمة غدير لن يؤثر على فهمه لكلمة أخرى مثل كلمة يتلاشى.

وهناك بعض الاعتبارات المهمة التي يجب مراعاتها عند تعليم المفردات وهي:

- يجب أن يكون لدى المعلم الحماس عند تعليم استراتيجيات مفردات محتوى المواد، وأن يكون لديه القناعة بما سوف يؤثر به على الطالب بشكل إيجابي عندما يتمكن من فهمها واستخدامها بشكل اعتيادي.
- يجب أن يتذكر المعلم أن التعلم يتضمن عمل ارتباطات بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي يعرفها الطالب بالفعل.
- تحديد المفردات والمفاهيم الجديدة في بداية تعليم كل وحدة جديدة.
- يتم تعليم المفاهيم الجديدة من خلال ربط المعاني بشكل عنقودي semantically related cluster حتى يستطيع الطالب الجمع بين المفاهيم المرتبطة.
- تزويد الطالب بالنماذج المتعددة لكيفية استخدام المنظم التخطيطي.

- إعطاء الطلاب الفرصة للممارسة بشكل كافٍ في العمل مع الاستراتيجيات والمنظمات التخطيطية، حتى يصبح استخدامهم لها بعد ذلك عادة.
- استخدام المعاجم والقواميس بشكل مناسب.

**3 – بنية النص Text Structure:**

تؤثر الطريقة التي يكتب بها مؤلف النص على قدرة القارئ على عمل الارتباطات وبناء المعنى، وبالتالي يمكن القول إن الأسلوب الذي استخدمه الكاتب صعب الفهم إذا كانت طريقته في تركيب النص غير مترابطة وغير واضحة، وهذا ما يطلق عليه بنية النص، حيث يقصد بها القالب التنظيمي الذي يستخدمه الكاتب للتعبير عن أفكاره.

لذا فإن الكاتب الماهر هو الذي يأخذ وقتًا في التفكير قبل أن يقرر أي القوالب التنظيمية أو النماذج سوف يستخدمها للتعبير عن أفكاره، فعلى سبيل المثال قد يقرر الكاتب أن يستخدم قالبًا وصفيًّا، أي يعتمد الوصف، مثل أن يصف مثلًا أحد البلاد أو المدن، أو أن يستخدم الكاتب قالبًا مفاهيميًّا مثل أن يكتب عن أحد الموضوعات العلمية، أو يستخدم قالبًا سرديًّا عندما يكتب إحدى القصص، حيث تعزز الألفة بهذه القوالب في النص الفهم وتؤكده، إضافة إلى أنها تساعد القارئ على:

- رصد المعلومات في النص.
- تحديد المعلومات المهمة وغير المهمة.
- التسلسل العقلي للأفكار الرئيسية في ترتيب منطقي.
- توحيد وتركيب الأفكار التي جاءت في النص أو في نصوص مختلفة.
- الترابط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة لبناء المعنى.

وهناك نوعان من النصوص القرائية: النصوص الروائية والنصوص المعلوماتية، أي النص الذي يضم معلومات، ويؤثر نوع النص على طريقة التعامل معه.

ومن ثم كان تأكيد اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على التركيز على أهمية تحديد نوع النص المفترض قراءته، لتحديد نوع الاستراتيجية التي سوف يتم استخدامها، ومن ثم تحديد العمليات المعرفية التي سوف يتم تنشيطها.

**أنواع النصوص القرائية:**

يوجد نوعان من النصوص هما النص الروائي والنص المعلوماتي ويمكن توضيحهما كالتالي:

(أ) النص الروائي **Narrative Text**:

النص الروائي هو النص الذي يعتمد بشكل أساسي على فكرة السرد، حتى إن البعض أطلق عليه النص السردي، ويكتب النص الروائي أو يستخدم ليعبر عن قصة أو سيرة ذاتية.

وتصف الرواية مشكلات وتفاعلات مختلفة للأحداث، وتكون الأحداث في الرواية وقائع متسلسلة في ترابط منطقي، أما القصص القصيرة فغالبًا ما تتضمن عدد أحداث أقل، بل ربما يكون حدثًا واحدًا فقط.

ولا يعتبر النص الروائي نوعًا أدبيًا فقط بقدر ما هو نوع من القوالب التنظيمية، حيث يمكن تحديد الرواية في شكل هرم قصصي يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية هي: العرض، الفعل، الحل، ويُطلق على هذه الأجزاء «البنيات السطحية»، كما أشار إلى أن هذه البنيات السطحية هي التي تساعد الطلاب على فهم المعاني الحرفية. لكن التعليم الجيد لا يعلم الطلاب مجرد الاشتراك في البنيات السطحية للرواية - ما يحدث في القصة - بل ليكون الفهم من خلال مواصلة كشف «البنيات العميقة» للرواية.

والبنيات العميقة أو العناصر الأساسية التي يجب أن يشتمل عليها النص الروائي هي:

1 - مكان الحدث أو الأحداث.
2 - زمن الحدث.
3- الحبكة الروائية.
4 - الفكرة.
5 - الشخصيات في الرواية.
6 - الصراع.
7 - العقدة.
8 - القالب التنظيمي.

ويطلق بعض الأدباء على هذه العناصر «القواعد النحوية للقصة story grammar»، حيث تعتبر هذه القواعد تخطيطًا للأجزاء الأساسية للقصة، إذ إنها توضح كيفية ترابطها لخلق رواية ذات بناء متين وواضح.

كما تعتبر الحبكة المتماسكة من عناصر القصة الأساسية، فهي تبنى على مجموعة من الحوادث المترابطة، وتنمو فيها العقدة حتى تصل إلى ذروتها، ويقصد بالعقدة المشكلة التي تظهر في القصة وتحتاج إلى حل، أو الموقف الغامض الذي يحتاج إلى تفسير، وتظهر العقدة نتيجة الصراع الذي قد يكون بين الفرد ونفسه أو صراعًا بين الخير والشر.

### كيف تؤثر خصائص النص الروائي على تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى؟

عند التعامل مع النص الروائي في التعلم التقليدي، يركز المعلم على العرض العام للقصة، والمشكلة الرئيسية، ثم الحل والذي يتمثل في النتيجة الأخيرة، والدروس المستفادة من هذه القصة، أما في تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، فإن المعلم يتعامل مع النص الروائي باعتباره أداة لتنشيط عمليات التفكير المتنوعة لدى الطالب، وقد تم تحديد مجموعة من استراتيجيات القراءة المخصصة للتفاعل مع النصوص الروائية.

ويستطيع القارئ من خلال هذه الاستراتيجيات رسم تصور عن الأحداث والوقائع التي يدور حولها النص، ومعرفة العلاقة بين هذه الأحداث، وفهم كيف ولماذا تطورت الأحداث بهذه الكيفية؟ علاوة على معرفة دور شخصيات النص وخصائصها وتحديد العلاقة التي تربط بينها، وتأثير هذه العلاقة على مسار الأحداث ونهاية القصة.

أي أن القارئ لا يقف عند حدود المعرفة العامة لموضوع القصة، بل يدخل في حوار عميق مع النص وأبطاله يتضمن تنشيط عمليات معرفية مختلفة مثل: المقارنة بين الشخصيات وتصنيفها، وتحديد الصفات الخاصة بكل منهم، وتحديد الحدث أو المشكلة الرئيسية، ثم وضع فروض حول أسباب المشكلة، ثم الاستنتاج والتحليل وتفسير كيف ولماذا انتهت القصة بهذه الكيفية؟ أي فهم الرسالة التي يريد أن يوصلها الكاتب.

مما يعني أن المعلم وفق اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يساعد الطلاب على تعلم كيفية التعرف على بناء وتخطيط القصة ثم تحليلها وتفسيرها.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يقترحها ويحددها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لاستخدامها مع النصوص الروائية مثل:

خريطة الشخصيات، الإطار القصصي، أشكال فن التخطيطية، القراءة الموجهة / أنشطة التفكير، الخريطة النحوية للقصة، الإطار القصصي (انظر الفصل الثالث).

تعتمد هذه الاستراتيجيات على فكرة التمثيل البصري لأحداث وشخصيات القصة في صورة تخطيطية تختلف في التصميم التخطيطي تبعًا للاستراتيجية المستخدمة، فعلى سبيل المثال: استراتيجية الإطار القصصي، يستطيع الطلاب من خلالها وضع تصور وفهم للعلاقة بين أحداث وشخصيات النص، ويكون دور المعلم هو التوجيه والتنشيط، حيث يقوم بعرض وتوضيح النموذج التخطيطي للنص على الطلاب قبل قراءته، ثم يشرح لهم المطلوب منهم لتكملة هذا النموذج بعد أن يعطي لهم الوقت الكافي لقراءة النص.

ومن خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح الباب للمناقشة الجماعية حول موضوع النص، تتاح الفرصة للطلاب لممارسة عمليات معرفية متعددة بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد مثل الاستنتاج والتحليل والقدرة على اتخاذ قرار، ومن هذه الأسئلة:

- ما هو الحدث الأكبر الذي أثر على بقية الأجزاء الأخرى (الحدث «الأكشن» الذي أمد القصة بالحيوية)؟
- ما هو رد فعل بطل الرواية لهذا الحدث؟
- ما هي المشكلات التي واجهها بطل الرواية؟ أو ما هو الهدف الذي وضعه لنفسه؟
- ما الذي قام به ليحقق هذا الهدف أو يحل المشكلة؟
- ما هي الأحداث الأخرى التي كان لها تأثيرات مختلفة على سير القصة؟
- ما الذي قالته الشخصيات الأخرى في الرواية عن أنفسهم، ورؤية كل واحد منهم للآخر؟
- كيف توصل بطل الرواية لحل المشكلة؟ وما هي العقبات التي واجهته؟
- متى وأين حدثت تلك الوقائع؟
- ما هي الرسالة التي يريد الكاتب توصيلها للقارئ؟

(ب) النص المعلوماتي Informational Text:

النص المعلوماتي هو النص الذي يكتب بهدف توصيل معلومات محددة سواء كانت هذه المعلومات علمية، تاريخية، ثقافية، اجتماعية، أو غيرها، وأحيانًا يطلق عليه النص التفسيري.

ويستخدم عادة مع محتويات المواد الدراسية التي تحتوي على معلومات مثل العلوم، الرياضيات، الكمبيوتر، الجغرافيا، حتى يمكن استخدامه في مادتي التاريخ واللغة العربية.

إن النصوص المعلوماتية تثير دافعية الأطفال للقراءة والتعلم بشكل كبير، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن الطلاب من الصف الأول للصف الثالث يفضلون النصوص التي تحتوي على معلومات، كذلك الطلاب في الصفوف الأكبر أشاروا إلى أنهم دائمًا يفضلون الكتب المعلوماتية إذا ما أتيحت لهم فرصة الاختيار.

كذلك تلعب دورًا مهمًا في توسيع مجالات معرفية جديدة للطالب ومن ثم توسيع مصادره، أي أنها تُعين الطلاب على بناء قاعدة من المعلومات المتنوعة التي تساعدهم في فهم الواقع المحيط بهم، وتيسر عملية تعلم المعلومات الجديدة. كما يلاحظ تفوق الطلاب الذين تم تدريبهم على نصوص معلوماتية متنوعة في القراءة والكتابة في الأداء الأكاديمي على الطلاب الذين استخدموا نصوصًا معدة مسبقًا من معلميهم.

وتؤثر خصائص النص الذي يضم معلومات على طريقة التعامل معه، فمن خلال التعرف على نوع المحتوى والقالب التنظيمي الذي استخدمه الكاتب في عرض المعلومات، يحدد القارئ نوع القالب أو القوالب التنظيمية التي يحتاجها للتعامل مع هذه المعلومات، وبناء عليه يتم تحديد الاستراتيجيات المناسبة له، ويقصد بالقالب التنظيمي الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في تنظيم وعرض المعلومات أو الطريقة التي يمكن أن يستخدمها القارئ للتعامل مع محتوى النص، ويمكن أن يستخدم الكاتب أكثر من قالب تنظيمي داخل النص.

ويشير مارازانو (Marazano, 1997) إلى وجود سبعة قوالب أو نماذج يعتمد عليها بناء النص المعلوماتي وهي:

1- الترتيب الزمني للأحداث Chronological Sequence:

يقصد به تنظيم الأحداث حسب زمن وقوع الحدث، بمعنى إذا كان النص هو خطوات لإجراء تجربة ما في مادة العلوم، فإنه من الضروري كتابة كل خطوة وفق موقعها من التجربة، حيث لا يمكن إجراء خطوة ليست في ترتيبها الصحيح، وإلا تفشل التجربة.

2 - المقارنة والتباين Comparison & Contrast:

يقصد به تنظيم المعلومات عن موضوعين أو أكثر تبعًا لمدى اتفاق أو اختلاف المعلومات بينهما، حيث إن شرح المفهوم ونقيضه يسهم في مزيد من الوضوح ومن ثم الفهم.

3 - المفهوم / التعريف Definition / Concept:

يقصد به تنظيم المعلومات الخاصة التي تمثل فكرة عامة عن أشخاص / أماكن / أشياء/ أحداث (ثقافية - سياسية - اجتماعية)، ويتم التعرف على النص الذي يتضمن مفاهيم أو تعريفات عن طريق عرض خصائصه أو مميزاته وعرض بعض الأمثلة له.

4 - الوصف Description:

يقصد به تنظيم الحقائق أو المعلومات التي تصف المميزات الخاصة بشخصية محددة أو مكان محدد، أو أشياء أو أحداث محددة، وليس بالضرورة أن تكون هذه الخصائص في ترتيب معين.

5 - التعميم/ المبادئ Generalization / Principle:

يقصد به تنظيم المعلومات وصياغتها في جمل عامة يسهل على الطالب التعامل معها، وتحديد القواعد مع التدعيم بأمثلة.

6 - العمليات/ السبب - التأثير Process / Cause - Effect:

يقصد به تنظيم المعلومات في سلسلة من الخطوات تؤدي إلى نتائج محددة، أو تنظيم المعلومات في سلسلة من الأسباب التي أدت إلى نتائج أو مخرجات محددة.

## كيف تؤثر خصائص النص المعلوماتي على تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى؟

تؤثر خصائص النص المعلوماتي على طريقة التعامل معه، حيث إن اختلاف القالب التنظيمي الذي استخدمه الكاتب يؤدي إلى اختلاف نوع الاستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، ومن ثم العمليات المعرفية التي يتم تنشيطها أو المطلوب تطبيقها.

لذا فإن من أساسيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى قيام المعلم بتوضيح وتدريب الطلاب على كيفية التعرف على القوالب التنظيمية التي استخدمها الكاتب داخل النص، ومن ثم اختيار الاستراتيجيات المناسبة لهذه القوالب، علاوة على توضيح العمليات المعرفية التي يتم تنشيطها من خلال هذه الاستراتيجيات لتحقيق الفهم.

فمثلًا قد يستخدم الكاتب في أحد النصوص من مادة الدراسات الاجتماعية قالبًا مفاهيميًّا يقدم من خلاله المقصود من كلمة «هضبة»، ثم يقرر استخدام نموذج وصفي يصف من خلاله خصائص الهضاب، ثم بعد ذلك يقرر استخدام نموذج مثل (المقارنة/ التباين) ليوضح الفروق بين أنواع مختلفة من الهضاب، وبالتالي ييسر للطالب التعرف على القالب التنظيمي الذي استخدمه الكاتب، فإنه سيكون من السهل عليه تحديد أكثر الاستراتيجيات مناسبة للتعامل مع هذا النص، علاوة على إدراكه الكامل للمهارات والعمليات المطلوب القيام بها للوصول إلى الفهم.

يتضح من العرض السابق الدور المهم لملامح النص وتأثيره على عملية التعلم، فالمفردات اللغوية والمفاهيم المستخدمة بالنص لها تأثير كبير على فهم النص، كما أن بنية النص ونوعه يوجهان الطالب للطريقة المثلى للتعامل معه، فمثلًا عند التعامل مع النص الروائي يتطلب الأمر المهارة في طرح الأسئلة حول الشخصيات والأحداث وأماكنها، أما النص المعلوماتي فيتطلب البحث عن المعلومات وما وراءها من خلال عمليات الوصف والمقارنة والتعميم وغير ذلك من العمليات.

### دور المعلم في عملية التعلم طبقًا لمنحى القراءة داخل مجالات المحتوى:

في ضوء ما سبق، من خلال فهم المعلم لدور المعرفة السابقة والاستعداد الذهني للطلاب، وفهمه لظروف المناخ والبيئة المناسبة للتعلم، علاوة على إدراكه لملامح النص

ونوعـه وخصائصـه، فإنه يمكـن أن يُكون تصورًا عامًّا ويبني خطة واضحة وشـاملة حول عملية التعلم، بحيث يتمكن من تحديد الاسـتراتيجيات المناسبة لتدعيم كل عنصر من هذه العنـاصر (القـارئ - المنـاخ - النص)، ومن ثم تحديـد وتنظيم عمليـات التفكير المطلوب التدريب عليها وتنشيطها لدى الطلاب، ولكي يصل الطلاب إلى درجة التمكن في التعامل مـع النصـوص المختلفـة، فإنهم بحاجة لاكتسـاب مهـارات المعالجة الاسـتراتيجية، والتي تتضمن مهارات القراءة الاستراتيجية ومهارات التأمل كما سيتضح في الجزء التالي.

وعليه فإن المعلم يجب أن يتصف بـ :

- احترام الأفكار الإبداعية وتشجيعها.
- تشجيع اللعب والتعبير الحر واستثمارهما للتعلم.
- استخدام الأسئلة التشعيبية ذات النهايات المفتوحة.
- الإيمان بأن ارتكاب الأخطاء وسيلة للتعلم.
- التعامل مع الطلاب بدون فوقية، والاستعداد لتقديم المساعدة الفورية لهم.
- مشاركة الطلاب في تأملاتهم واهتماماتهم وطرح تصوراته عليهم.
- تحدي الطلاب ليجربوا أفكارهم، وتقاسم المخاطرة معهم.
- الإصغاء بانتباه والتفاؤل بالنتائج.
- التأكيد على ضرورة الاستقلالية في التفكير.
- إعطاء الوقت الكافي للطلاب للتعبير عن أفكارهم.

وعلى ذلك يجب على المعلم أن:

- يقبل الطالب كما هو بدون شروط مسبقة.
- يمنحه الثقة ويشعره بذلك.
- يشجع التقويم الذاتي ويتجنب التقويم الخارجي.
- يتعاطف مع الطالب ويشعره بالرحمة والحنان ويتفهم أفكاره.
- يحترم شخصية الطالب ويشعره بالدعم المعنوي والأمن.

- يصغي لآراء الطالب مع التواصل البصري.
- الاستجابة الفورية (التغذية الراجعة) لأفكار الطالب وأعماله.
- يمنحه الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة.
- يعترف بجهود الطالب ويقدّر إنجازاته.
- لا يحتكر وقت الصف.

**مهارات المعالجة الاستراتيجية Strategic Processing Skills:**

**مقدمة:**

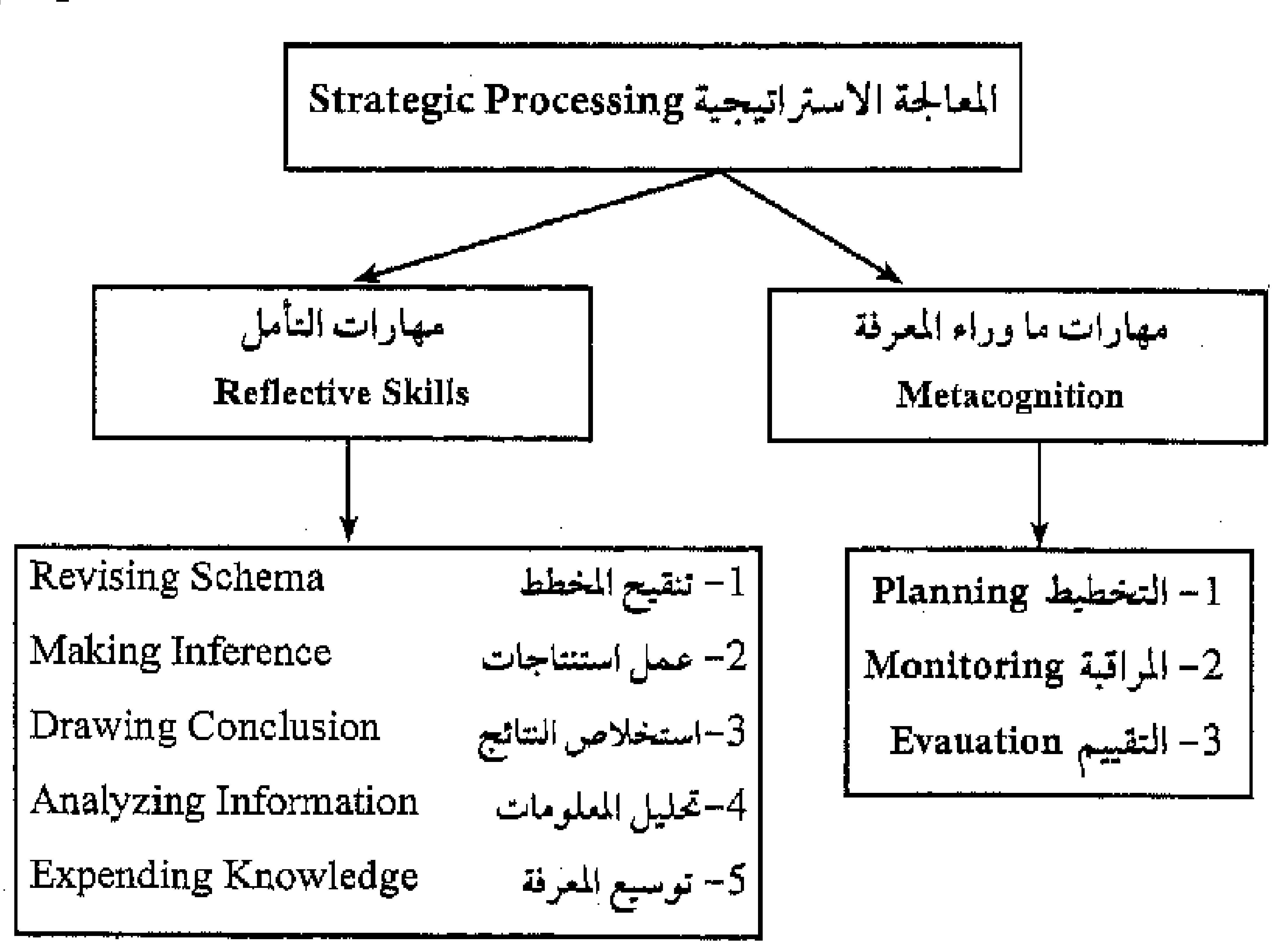
هناك عدة قواعد بني عليها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، وقد استلهمت هذه القواعد أفكارها من نظريات علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي والاجتماعي، وهذا ما دفع البعض إلى اعتبار مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى مدخلًا مميزًا يختلف عن المداخل التقليدية في التعليم.

وقد تناول الجزء السابق العناصر الأساسية المتفاعلة في عملية القراءة وهي (القارئ والمناخ والنص)، كما تم توضيح تأثير دور كل منها على عملية التعلم، والاستفادة من معرفة خصائص كل منها في تنشيط عمليات التفكير المتعددة من خلال استخدام استراتيجيات تعليم القراءة المختلفة.

وسيتناول هذا الجزء توضيح مهارات المعالجة الاستراتيجية التي يجب أن يتدرب عليها ويتقنها الطلاب حتى يكتسبوا القدرة على تنظيم ذاتهم والتحكم في عملية التعلم، إذ تتراوح عملية معالجة المعلومات بين المعالجة البسيطة والمعالجة الأكثر عمقًا، والأكثر نقدًا وتمثيلًا للمعلومات، ويختلف مستوى المعالجة المطلوب باختلاف أهداف وأنماط القراءة للدراسة والفهم.

علاوة على توضيح دور المعلم في الصف الدراسي من خلال عرض مراحل القراءة المختلفة (قبل وأثناء وبعد القراءة)، وسيكون منهج العرض متسلسلًا بحيث يتم عرض مهارات المعالجة الاستراتيجية في البداية كما يوضحها الشكل التالي، والتي تتضمن مهارات ما وراء المعرفة Metacognition، ومهارات التأمل Reflective Skills، ثم عرض مراحل عملية القراءة المختلفة وتوضيح ماهية وكيفية تنشيط هذه المهارات ودور المعلم في كل مرحلة.




شكل (3-2): مهارات المعالجة الاستراتيجية (Billmeyer, 1998)

**مهارات المعالجة الاستراتيجية:**

قد يتطلب التعلم من النص أن يقوم الطالب باستخلاص الفكرة الرئيسية وجوهر المادة المقروءة، والاحتفاظ بتلك المعلومات المتصلة بهذه الفكرة من أجل استخدامها في المستقبل، لكن هناك العديد من الطلاب الذين تنقصهم المهارة في تمييز الفكرة أو موضوع النص، وما يستلزم ذلك من استراتيجيات الفهم الفعالة.

لذا اتجهت الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي إلى الاهتمام بالتدريب على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في الفصول المدرسية، وانصب التركيز الأساسي لهذا الاهتمام على تعليم الطلاب الاستعمال المقصود للاستراتيجيات المعرفية المتنوعة، من أجل مساعدتهم على اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية ليقوموا بالتحكم الذاتي أثناء عملية التعلم.

وبالرغم من استخدام استراتيجيات القراءة المختلفة وتدريب الطلاب عليها لتحقيق الفهم، إلا أننا قد نجد في بعض الأحيان عدم قدرة الطلاب على الوصول للمعنى المطلوب

والفهـم، وقـد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب قد لا يكونون قد استوعبوا قواعد تطبيق هذه الاستراتيجيات أو فوائد استخدامها بشكل واضح، وبالتالي لا يتم تنشيط العمليات المعرفية بالشكل الصحيح، ولا يؤدي الطلاب أي وظيفة فيها عدا الالتزام بتعليمات المعلم، ويمكن توصيف ذلك كنقص في مهارات الوعي بما وراء المعرفة، ويمكن تحسينه عن طريق التدريبات الملائمة.

وفي هذا الإطار أكدت العديد من الدراسات على أن التعليم الناجح للاستراتيجيات المعرفية التي تحسن الفهم يتضمن تعليم كل من الاستراتيجية بحد ذاتها، والمعرفة بمهارات ما وراء المعرفة المتعلقة بهذه الاستراتيجية، أي المعرفة حول كيف ومتى ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجية؟

**أولاً: مهارات الوعي بما وراء المعرفة Metcognition:**

ظهر هـذا المفهوم في سبعينيات القرن العشرين على يد عالم النفس المعرفي الأمريكي فلافل Flavell، وقد كان لظهور هذا المفهوم تأثير في تطور دراسة موضوعات أخرى بتوسع مثل الذكاء ومهارات التفكير، وتطورت العديد من وجهات النظر المختلفة حول مفهوم ما وراء المعرفة من حيث وضع تعريف واضح له، وأهميته في عملية التعلم وطرق قياسه.

وقد وضع العديد من التعريفات لمفهوم الوعي بما وراء المعرفة نذكر منها:

- تعريف (Biggs & Moore, 1993): وعي الفرد بعملياته الخاصة واستخدام هذا الوعي في المراقبة والسيطرة وتحسين العمليات المعرفية.
- تعريـف (Fradd et al, 1994): وعـي القارئ بما يستخدم من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات التي تصاحب القراءة، وإدراكه أساليب الضبط والسيطرة الذاتية على محاولاته التي يقوم بها في عملية التعلم من أجل تحقيق أهداف القراءة.
- تعريـف (Armod, 2000): معرفـة الدارسـين وتفكيرهم في العمليـات المعرفية الخاصة بهـم، ومـا يجرون من محـاولات لتنظيم تلك العمليـات، ومعرفتهم مهـمات التعلم التي

يمكن أن ينجزها الطالب في مدة محددة من الوقت، والاستراتيجيات الفعالة التي يمكن أن يستخدمها في تعلم المادة الجديدة ومعالجتها واستدعاء المعلومات السابقة.

وبشكل عام يقصد بالوعي بما وراء المعرفة الوعي بالتفكير، أي القدرة على أن نعرف ما نعرفه وما لا نعرفه، وهي عملية خاصة بالإنسان فقط.

وقد وصف فيجوتسكي مرحلتين لتطور المعرفة، المرحلة الأولى: هي الاكتساب الآلي غير الواعي للمعرفة. المرحلة الثانية: هي الزيادة التدريجية في التحكم الواعي الفعال بتلك المعرفة. ويوضح هذا التصنيف الفرق بين المهارات المعرفية والمهارات ما وراء المعرفية للأداء، حيث إن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهام، في حين أن المهارات ما وراء المعرفية تيسر الفهم وتنظم الأداء.

كما يعبر مفهوم ما وراء المعرفة عن: «المعرفة والتحكم اللذان يقوم بهما الفرد أثناء أنشطة التعليم والتفكير»، وهي تتألف من مكونين أساسيين متفاعلين مع بعضهما البعض:

المكون الأول: يتعلق بوعي الفرد بأربعة متغيرات وهي: (معرفة الفرد بالاستراتيجيات من أجل التعلم من النص، وبالمتطلبات المختلفة لمهات القراءة، وبنية النص، علاوة على معرفة الفرد بنقاط ضعفه وقوته كمتعلم).

المكون الثاني: يتعلق لما وراء المعرفة بقدرة القارئ على التحكم في أفعاله أثناء القراءة.

وتؤدي مهارات ما وراء المعرفة دورًا أساسيًّا في تحديد خبرات الفرد القرائية الناجحة، حيث أظهرت الأبحاث أن القارئين ذوي الخبرة الأقل تصبح عملية الوعي لديهم بأهداف عملية القراءة والاستراتيجيات اللازمة لمراقبة وتنظيم الفهم، محدودة.

حيث يشير كل من (Vacca &Vacca, 2005) إلى أن مصطلح ما وراء المعرفة تصنيفان واسعان للأنشطة العقلية:

(أ) **التقدير الذاتي Self-appraised**:

يقصد به تقدير المتغيرات التي تؤثر على التفكير بالإضافة إلى مدى حساسية التصرف وفقًا لهذا التفكير، إذ إن غالبًا ما يختص التقدير الذاتي للفرد حول معرفته وقدراته ومهارات تفكيره بالمشاعر والدافعية.

وتصنف المعرفة حول القراءة الاستراتيجية إلى ثلاثة أنماط:

- المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge) : وتتضمن فهم واستيعاب العوامل التي تؤثر على القراءة.
- المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge): وهي تعكس إدراك كيفية سير هذه المهارات أو كيفية تطبيقها.
- المعرفة الشرطية (Conditional knowledge): يقصد بها معرفة متى ولماذا نطبق الاستراتيجيات؟ أي أنها المعرفة التي تساعد الطالب على تنسيق وتنظيم المعرفة الإجرائية والتقريرية.

دور المعلم في مساعدة الطلاب على بناء وتنظيم المعرفة التقريرية والإجرائية:

يجب على المعلم وضع خطة لاكتساب المعرفة التقريرية وتنظيمها وتحقيق تكاملها من خلال استخدام أنشطة صريحة، وهناك بعض الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم لمساعدة الطلاب على بناء المعنى وتنظيمه ومنها:

- استخدام فترة توقف مقدارها ثلاث دقائق، ويعني ذلك التوقف كل عشر أو خمس عشرة دقيقة، ويطلب من الطالب أن يلخص ما تعلمه، ويحدد المعلومات التي أثارت اهتمامه.
- استخدام الأنشطة التي تتيح للطالب التعلم عن طريق استخدام حواسه الخمس جميعا، يقرأ كتابًا، يشاهد فيلمًا، يلاحظ عرضًا بيانيًّا.
- استخدام استراتيجية KWL واستراتيجية التدريس التبادلي (انظر الفصل الثالث).
- تشجيع الطلاب على كتابة المعلومات بالصور واللوحات، أو بالتمثيلات البيانية والخرائط والجداول لتوضيح فهمهم لهذه المعلومات.
- استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ في عرض خطوات مهارة جديدة، أو عرض الخطوات مكتوبة.
- تدريب الطلاب على إعداد واستخدام خرائط المفاهيم التي تعني إعداد تصوير أو تمثيل بصري لكيفية تفاعل خطوات لعمليات أو مهارات تعلموها.

**(ب) الإدارة الذاتية Self- management:**

ويقصد بها القدرة على ضبط وإدارة مهارات تفكير الفرد، وفي هذا الصدد تم الإشارة إلى ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.

**التخطيط planning** : وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بالتعلم، كما تشمل اختيار استراتيجيات معينة للوصول لفهم النص، ويساعد وضع هذه الخطة على متابعة خطواتها في السلوك بصورة واعية.

**تنظيم الذات والمراقبة Self –regulation and monitoring**: تعني وعي الفرد بما يستخدم من استراتيجيات مختلفة في عملية التعلم، تهتم بالمراقبة وإعادة توجيه الفرد لأنشطته أثناء القراءة للوصول إلى الأهداف المطلوبة منه، وتلعب المراقبة دورًا مهمًا في تحديد تفكير القارئ ومعالجته للنص، وتعتبر من العمليات الأساسية للنجاح في القيام بالمهام العقلية، حيث يتعرف الطالب من خلالها على الأهداف الجزئية التي تم تحقيقها، كما يتعرف على موقعه في أداء سلسلة من العمليات، علاوة على استكشاف أخطائه وتعديلها.

**التقييم Evaluation**: تشير إلى تحليل الخصائص المهمة، والقدرات الشخصية التي تؤثر على الفهم، وتقييم الطالب القارئ لنفسه ولأدائه من خلال الإجابة عن الأسئلة وتلخيص المعلومات في النص.

وعلى أساس المفهوم السابق فإن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة يمر بالخطوات الآتية:

- التفكير في المهمة التي يراد القيام بها وتبين المشكلة فيها.
- التفكير في الخطوات والكيفية التي يمكن اتخاذها للوصول إلى حل المشكلة.
- تحديد النقطة التي يبدأ منها السير في طريق الحل وكيفية بدء العمل.
- معرفة الإجراءات والكيفيات اللازمة لمواصلة السير في الحل والوصول إليه.

- مراجعة العمل وتقويم ما تم القيام به على طريق الحل، وما إذا كان المسار سليمًا والحل صحيحًا أم لا، أو أن به حاجة إلى تعديل أو تبديل في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

**أهمية الوعي بما وراء المعرفة في عملية التعلم:**

- تساهم في انتقال الطالب من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي لأنها تشدد على الكيف لا على الكم.
- تزيد من قدرة الطالب على التخطيط لعملية التعلم.
- تزيد من قدرة الطالب على مراقبة ذاته في أثناء القراءة وضبط عملياته العقلية والسيطرة عليها.
- تنمي قدرة الطالب على بناء الاستراتيجيات المناسبة للتعلم.
- تنمي قدرة الطالب على تفحص المقروء وتحليله ونقده.
- تزيد من قدرة الطالب على التنبؤ بما ينجم عن استخدام استراتيجية دون غيرها.
- تسهم في تمكين الطالب من توظيف المعلومات في مواقف مختلفة قد تواجهه.
- تجعل الطالب أكثر وعيًا بعمليات تفكيره وإجراءاتها.
- تجعل الطالب أكثر وعيًا بنقاط القوة والضعف فيما يقرأ.

دور المعلم في استخدام مهارات الوعي بما وراء المعرفة:

- يحث الطلاب على إدارة عمليات تفكيرهم في القراءة بشكل عالي الكفاءة.
- أن يمكن الطلاب من أخذ زمام المبادأة في توجيه تفكيرهم وقيادته في عملية القراءة.
- أن يدرب الطلاب على كيفية الملاحظة.
- أن يدرب ويشجع الطلاب على استخدام استراتيجيات مختلفة أثناء عملية التعلم.
- أن يتيح للطلاب الفرصة لممارسة استراتيجيات العصف الذهني والعمل التعاوني.

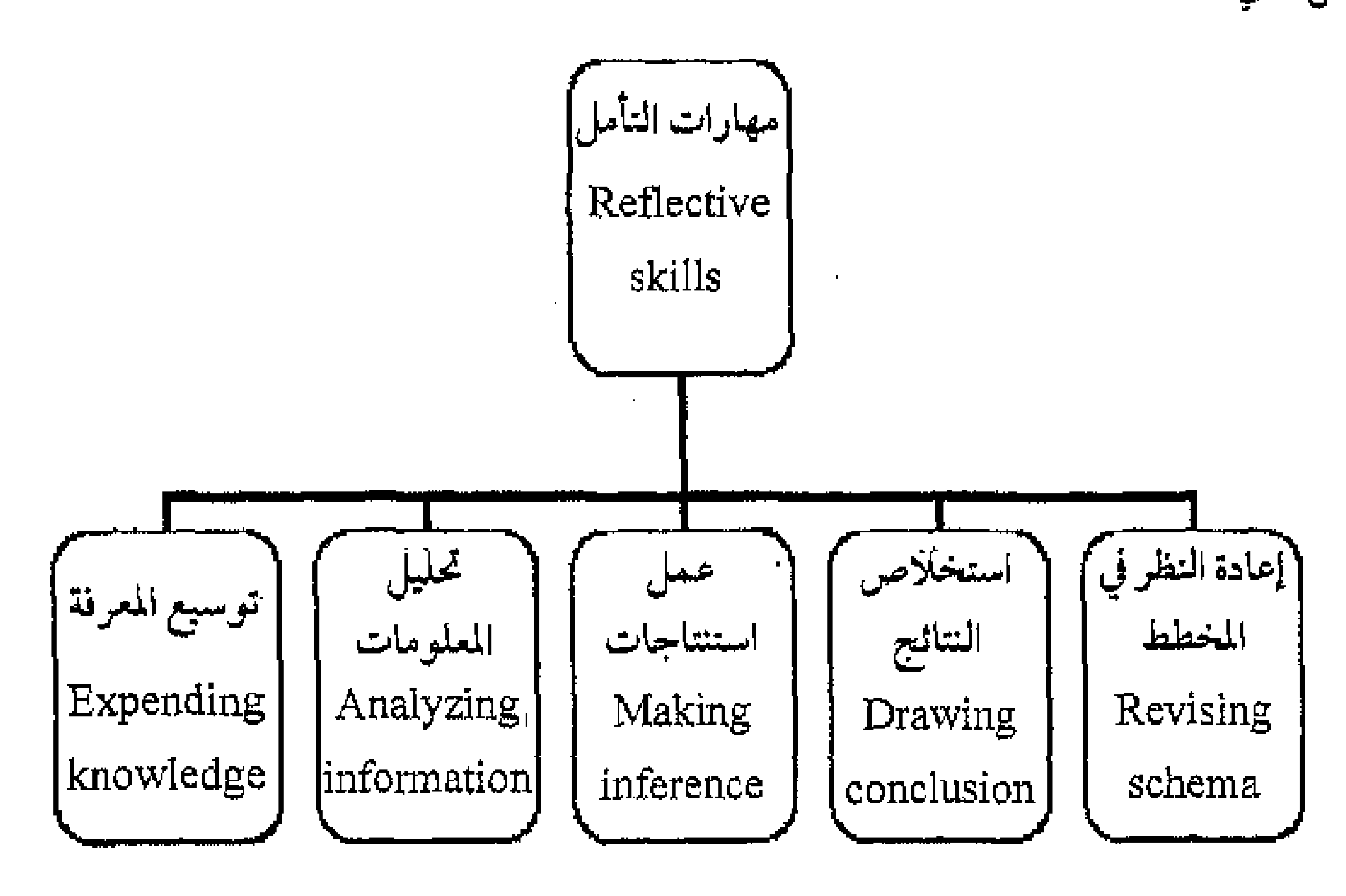
**ثانيًا: مهارات التأمل Reflective Skills:**

هي العامل الثاني من عوامل المعالجة الاستراتيجية، ويقصد بها مجموعة المهارات التي تساعد الفرد على قراءة ذاته وتوجيه حياته، واستخدام العقل وعمل الاستنتاجات المختلفة وتحليل ورسم النتائج في ضوء هذه الاستنتاجات، ثم التنقيح والتصحيح، كما تتضمن مهارات التأمل القدرة على الاستماع إلى أفكار الآخرين، وتعزز القدرة على التأمل في خبرات الفرد وما يقوم به معنى التأمل لديه، كما يشجعه على تكملة المهمة المطلوب إنجازها.

وتعتبر مهارات التأمل جزءًا من فكرة التدريس التأملي Reflective Teaching الذي يسعى لبناء شخصية المتعلم المتأني القادر على التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم، فضلًا عن اكتساب القدرة على تعديل أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها بشأن مشكلة ما.

أي أنه لا يهتم فقط بمحتوى المناهج الدراسية، بل بتنمية مهارات الطلاب للتعامل مع مشكلات الحياة بشكل عام، ويتضمن التعليم التأملي:

- الاستماع المتفهم المتعاطف.
- إعطاء نموذج للتفكير.
- الاشتراك مع الطلاب في عمل تعاوني.
- اعتبار التعلم مشكلة مطروحة للحل.
- التخطيط والمراقبة وتقييم التقدم.
- تشجيع الطلاب نحو التوجيه الذاتي.




شكل(4-2): مهارات التأمل (Billmeyer, 1998)

والطالب الذي يتمتع بالقدرة على التأمل هو القادر على:

- قراءة النص واستبعاد العناصر غير المهمة في ضوء الهدف من القراءة.
- النظر لموضوع النص من زوايا متعددة، وتحليل مدى تماثل وارتباط خبراته به.
- عمل استنتاجات ورسم نتائج لما يقوم بقراءته.
- إعادة النظر ومراجعة المخطط كلما احتاج الأمر، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.
- توسيع المعرفة وصقلها وتعميق فهمه للمواد التي تعلمها.

وتشير الدراسات إلى أن الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقًا للآخرين، ويؤكد اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على أهمية منح الطلاب الفرص المتباينة لممارسة مهارات التأمل وتدعيمها حتى تصبح جزءًا من بنائهم المعرفي يتضح في السلوك الذي يقومون به أثناء أداء المهمة، وهناك بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تنشيط مهارات التأمل وتعزيزها مثل: الأسئلة، والمناقشة، والتعبير الكتابي، والتي يتم توضيحها كالتالي:

## أساليب تنشيط مهارات التأمل:

### 1 - الحوار التأملي Reflective Conversation:

الحوار هو وسيلة يتم من خلالها التواصل والتفاعل الحي بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد، والذي يظهر في شكل تبادل للمعلومات والأفكار للتعرف على وجهات نظر الآخرين، وهو الأداة التي تستخدم لفتح المناقشات وطرح الأسئلة.

ويتضمن الحوار التأملي استخدام المعلم للسلوكيات اللفظية بشكل استراتيجي، يتضح ذلك في الاستماع المتفهم والمتعاطف:

استماع المعلم للطلاب واتباع مجموعة من الأساليب ليعرف الطالب أنه يستمع إليه باهتمام مثل:

- التوضيح Clarify: ويقصد به حاجة المعلم لمزيد من المعلومات لفهم ما يقوله الطالب مثل أن يسأله: «وضح ما الذي تقصده بـ....».
- القبول: ويقصد به قبول المعلم لاستجابات الطالب كما هي، مع ضرورة أن يوصل للطالب أنه قد فهم ما يقصده، مثل أن يقول: «أنت تعني أن القطعة تتحدث عن...»، ويعيد المعلم ما فهمه من الطالب.
- إثراء الفكرة Expand: هل يمكن أن نضيف... لفكرتك، ويذكر إضافة.
- تساؤل: أنا غير متأكد من فهمي لهذه النقطة.
- خلق علاقات جديدة: من يستطيع أن يذكر خبرة مشابهة من المقرر أو من الحياة اليومية؟
- التعاطف Empathize: يبدو أنك تشعر...
- نقل Transfer: المبدأ من الخبرة الراهنة إلى خبرات جديدة.
- كيف يمكن استخدام هذه المبادئ في مجالات أخرى؟

استماع الطلاب لبعضهم البعض حيث يشجع المعلم الطلاب على التفاعل المباشر فيما بينهم باستخدام الاستراتيجيات الآتية:

- أنا أتفق في الرأي معك يا... أو أنا لا أتفق في الرأي معك يا...
- لا أفهم ما تقوله يا...
- أنا متعاطف مع هذه الخبرة يا...
- لدي فكرة أخرى يمكن أن أضيفها لفكرة...

2 - الأسئلة Questions:

تعتبر الأسئلة من المهارات التي تنشط عملية التأمل، كما تعد من الأساليب والأنشطة التي تقيس مدى فهم الطلاب، حيث تعتبر إحدى مهارات جمع المعلومات التي يجب تشجيع الطلاب عليها، فبالرغم من أنه قد لا تمر ثوانٍ دون أن يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة، إلا أن هناك بعض الدراسات (Alverman & Hayes, 1989) التي أشارت إلى أن أغلب هذه الأسئلة تركز على الأجزاء السطحية من المعلومات وجزء صغير من المعلومات المهمة، وبالتالي فهي لا تعزز الفهم بشكل عميق.

إن استخدام الأسئلة بشكل جيد يسهم في تيسير عملية التعلم حيث تمنح الطلاب الفرصة لممارسة عمليات التفكير المختلفة، من خلال اندماجهم في أنشطة تتطلب عمليات مثل التنبؤ والاستنتاج والتحليل، مما يساعدهم على حدوث التكامل بين معلوماتهم السابقة والمادة الجديدة التي تعلموها.

وللأسئلة كثير من المميزات منها:

- تعتبر إحدى الطرق لتطبيق المعرفة التي تعلمها الطالب.
- أداة لتقييم وتقدير قدرة الطالب على استدعاء المعلومات.
- إتاحة الفرصة للنقاش وتبادل الأسئلة بين المعلم والطالب وبين الطلاب وبعضهم.
- تسمح للطلاب بممارسة عمليات التفكير في مستويات مختلفة.

أي أن الأسئلة وطريقة عرضها تلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم ويمكن توضيحه كالآتي:

**دور الأسئلة في عملية التعلم The Role of Question in Learing Process:**

إن الميزة الأساسية من طرح الأسئلة هي تيسير عملية التعلم، وإتاحة الفرصة لممارسة عمليات التفكير بأشكاله ومستوياته المختلفة. ويختلف السؤال باختلاف الهدف منه، ويمكن تحديد الأهداف من الأسئلة في الأشكال التالية:

(أ) إلقاء الضوء على محتوى النص:

يعني استخدام الأسئلة لتوجيه انتباه الطالب نحو معلومات محددة، مفاهيم، أفكار في النص، والتي لها علاقة بأهداف التعلم.

(ب) التكامل بين موضوع النص والتعلم السابق:

يمكن استخدام الأسئلة لاستدعاء وتطبيق مواد التعلم السابق، وربطها مع محتوى النص الحالي المطلوب تعلمه.

(جـ) بناء مستويات أعلى من الفهم:

استخدام الأسئلة في صياغات مختلفة، وتدريجها في شكل معين بحيث تسمح للطلاب بممارسة مهارات التفكير المختلفة مثل الاستنتاج، والتفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة.

(د) نجاح التكامل بين معارف الطالب وقيمه، والخلفية الثقافية مع موضوع النص:

بناء ووضع أسئلة بالاعتماد على قيم الطالب وخلفيته المعرفية، وتشجيع الطلاب على بناء المعنى باستخدام القيم والمعارف والنظريات الثقافية، مما يسهم في تنمية بيئة غنية ومثيرة.

وتختلف الأسئلة في المستويات المعرفية طبقًا للمطلوب من المتعلم، ويمكن تصنيفها طبقًا للإجراءات والعمليات التي يقوم بها للإجابة عليها:

1 - المستوى السطحي Surface level:

الأسئلة التي تتطلب استجابة يمكن الحصول عليها بشكل مباشر من محتوى النص، ولا تتطلب أكثر من معرفة مكان الإجابة، مثل : أن يسمي، يعرف، يوصل، يختار، يصف، يذكر.

2 - مستوى ترابط المعلومات Combing information:

الأسئلة التي تتطلب عمل ارتباطات بين معلومات النص، وخبرة الطالب السابقة، أي الأسئلة التي تتطلب إيجاد علاقات بين المفاهيم، تصنيف، ترتيب، تكوين تشابه واختلاف، تلخيص، معرفة السبب والتأثير.

3 - مستوى بناء استجابة للنص Constructing a text response:

الأسئلة التي تتطلب استخدام المعارف السابقة والمعلومات الموجودة بالنص لعمل تنبؤات، افتراضات، تقييم المواقف الجديدة.

وهنا بعض الملاحظات التي يجب وضعها في الاعتبار عند طرح الأسئلة :

1 - طرح الأسئلة الواضحة والمحددة والابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي توجه الطالب نحو المعلومات غير المطلوبة.

2 - طرح الأسئلة بلغة بسيطة واضحة لا بلغة الكتاب.

3 - إتاحة الفرصة للطالب للتعامل مع الأسئلة ذات مستويات الصعوبة المختلفة.

4 - طرح الأسئلة التي تشجع التفكير ولا تقف عند حدود نعم أو لا.

5 - إعطاء الطالب وقتًا مناسبًا للإجابة على السؤال.

وتعتمد غالبية الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على عملية التساؤل، من خلال طرح الطلاب الأسئلة على أنفسهم أو تبادل الأسئلة بينهم وبين المعلم والطلاب الآخرين، حيث تسهم هذه العملية في إتاحة الفرصة للطلاب لإعادة النظر فيما يقولونه وتأمل ما يسمعونه، ومن ثم يسهل عليهم تحليله وتنظيم فهمه.

وهناك استراتيجيات يطلق عليها استراتيجيات التأمل Reflective strategies، نذكر منها استراتيجية علاقة السؤال والإجابة (Question – Answer Relationships QAR). وقد تم تصميم هذه الاستراتيجية لتبسيط عملية التساؤل والتدرج في مستوى الصعوبة من المستويات الأدنى إلى الأعلى (انظر الفصل الثالث).

**3 - المناقشة Discussion:**

يمكن تعريف عملية المناقشة بأنها «تفاعل في الحوار بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم البعض»، وتعتبر من المهارات التي تنشط عملية التأمل حيث تتيح الفرصة لتبادل الأفكار وعرضها بشكل مفتوح، كما يستخدم الطلاب فيها الطرق المختلفة لتدعيم وإثبات إجاباتهم، علاوة على أنها تدعم عند الطلاب فرص الاستجابة والتفاعل مع النص، وبناء مفاهيم، وتوضيح المعاني وتفسيرها.

ويمكن اعتبار المناقشة أسلوبًا تدريبيًّا فعالًا في تنشيط التفكير الناقد والمشاركة الفعالة في التعلم، حيث يصبح المتعلمون في أسلوب المناقشة صانعين للمعنى، ويظهرون طرقهم الخاصة في المعرفة أمام زملائهم، وتساعدهم المناقشة على إعادة تشكيل طرقهم في المعرفة، حيث تدفعهم للتحاور مع زملائهم حول وجهات نظرهم.

الجدير بالذكر أن المناقشة الفعالة لا تحدث من تلقاء نفسها، فإذا ما شعر الطالب بالتشويش وعدم التخطيط الجيد، فإنه سرعان ما يشعر بفقدان الهدف والرغبة في التفاعل مع المعلم. وهناك نوعان من المناقشة تبعًا للهدف منها، وهما المناقشة الموجهة، والمناقشة التأملية.

**( أ ) المناقشة الموجهة Guided Discussion:**

إذا كان الهدف من عملية التدريس هو الحصول على معلومات، والذي يتمثل في توضيح المعاني وتفسيرها، ونمو وإثراء المفاهيم المختلفة، فإنه يفضل استخدام المناقشة الموجهة لمساعدة الطلاب لفهم المحتوى، حيث يتضح دور المعلم هنا في:

- توجيه الطلاب للتفكير في المحتوى الذي يقومون بقراءته، وذلك من خلال تحضير مواد المناقشة.

- طرح الأسئلة التي تتطلب من الطلاب أن يكونوا قد قرأوا النص، ومعرفة ماذا يعني النص لهم.
- اختيار الاستجابات الصحيحة وتدعيمها، توجيه الاستجابات الخاطئة من خلال إمداد الطالب بالمعلومات وتوضيح المفاهيم الغامضة، وتشجيعه المستمر على المشاركة.
- توضيح الغرض من المناقشة، وإمداد الطلاب بنماذج من مهارات النقاش مثل الاستماع الجيد، واحترام الرأي الآخر، فضلا عن عدم المقاطعة أثناء الحديث.

**(ب) المناقشة التأملية Reflective Discussion:**

تختلف المناقشة التأملية عن المناقشة الموجهة من حيث الهدف الذي نريد تحقيقه، فإذا كان الهدف من المناقشة الموجهة هو الحصول على المعلومات وتوسيع آفاق المعرفة للطالب، فإن الهدف في المناقشة التأملية يتمثل في إتاحة الفرصة للطالب للاندماج في ممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداعي أثناء حل المشكلات.

أي أنها – المناقشة التأملية – تفترض أن الطالب لديه أساس تفكيري صلب للمفاهيم المهمة التي يقوم بقراءتها ودراستها.

ومن ثم عندما يقرر المعلم استخدام المناقشة التأملية يجب أن يتأكد في البداية من وجود أساس معرفي للطالب يرتكز عليه، علاوة على فهمه للأفكار والموضوعات المطروحة في النقاشات، حتى يتمكن من تدعيم آرائه، وصنع قرارات واتخاذ مواقف لها أساس علمي في النقاش.

بالنسبة لدور المعلم هنا، فهو المشاركة؛ مشاركة الأفكار والتعبير عن الرأي، ويمكن أن يساعد المعلم الطالب ليبذل أفضل ما لديه في عملية التعلم، من خلال عمل نموذج مصغر لطرق مختلفة من الاستجابات والتفاعل في موضوعات مطروحة للنقاش، والتعليق على وجهات النظر والاستجابات المختلفة، وإتاحة الفرصة للطالب لأن يعلق هو أيضا ويعبر عن رأيه، مع تطبيق استراتيجيات قراءة المحتوى المناسبة.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التأملية التي يمكن الاستعانة بها عند إجراء النقاشات وهي: المناقشة المسجلة Scored Discussion - المناظرة الإبداعية Creative Debate - شبكة النقاش Discussion Web.

ويتوقف نجاح عملية المناقشة سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة على العوامل الخاصة بالبيئة والمكان الذي تحدث فيه وهي:

- ترتيب الصف بشكل ييسر عملية المناقشة: وذلك من خلال ترتيب المقاعد في شكل دائري، أو مربع، بحيث يتاح لجميع الأفراد المشاركين التداخل في مناقشات جماعية وتبادل الأفكار، وأن يرى بعضهم بعضًا.
- تشجيع الاستماع الجيد: وذلك من خلال خلق مناخ يرتكز على فكرة احترام الآخر، بحيث يستمع كل مشارك لأفكار ووجهات نظر الآخرين دون قطع كلامه سواء كان موافقًا أو غير موافق.
- خلق هدف للمناقشة: وذلك من خلال بناء معنى وهدف لموضوع المناقشة، أي يتم توضيح «لماذا نجري هذه المناقشة؟» للطالب، وكذلك توضيح دوره في النقاش، ولا يفترض المعلم أن الطلاب سوف يعرفون ما الذي يجب أن يقوموا بعمله.
- التركيز على الموضوع الرئيسي للمناقشة: وتوجيه الطلاب طوال الوقت نحو السؤال الأساسي وراء هذا النقاش، والابتعاد عن النقاط التي قد تؤدي إلى تشتت الأفكار وتفرعها.
- التأكد من أن موضوع المناقشة يتلاءم مع المستوى العمري للطلاب، وكذلك يتلاءم مع ما يملكونه من معلومات.
- ألا يقوم المعلم بطرح الأسئلة والإجابة عليها، وبالتالي تتحول من مناقشة إلى محاضرة، الأمر الذي يجعل الطلاب يفتقدون الرغبة في التعبير والمشاركة.
- أن يسمح المعلم لجميع الطلاب بالمشاركة وألا يكون التركيز على مجموعة واحدة ممن يبدون أكثر مشاركة ونشاطا، لأن ذلك يشعر الطلاب الآخرين بفقدان الثقة بالنفس، والثقة في قدراتهم، ومن ثم يعتريهم الإحباط فلا يشاركون بأفكارهم.

• الابتعاد عن السلوكيات أو الإيماءات التي تعطي إيحاءات معينة (مثل تعبيرات الوجه التي تعطي انطباعًا خاصًا عن آراء الطلاب).

### 4 - الكتابة Writing:

إن أنشطة التعلم للكتابة تختلف كليًّا عن الكتابة للتعلم، ففي حين تعني الأولى معرفة الحروف والكلمات والقدرة على كتابتها بشكل صحيح، فإن الثانية تعني بناء المعنى من النص الذي يقوم الطالب بقراءته من خلال التفاعل مع هذا النص، وهي وسيلة يستخدمها الطلاب لاستدعاء وتوضيح المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، وتحديد ما الذي هم بحاجة إلى مزيد من التوضيح فيه.

كما تسهم الكتابة للتعلم في تحسن الأداء الكتابي من خلال توجيهات المعلم من حيث بناء الجملة وطريقة التعبير عن الأفكار لتوضيح المقصود من الكتابة، ومن ثم تنظيم وترتيب الذهن وتحسن القراءة.

كما تتيح الكتابة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم مما يسهم في استخدامهم لمدى واسع من عمليات التفكير الناقد والإبداعي، علاوة على أنها تأكيد للفهم العميق وتعتمد كفاءة الطالب في الكتابة بشكل أساسي على المعلم، إذ إن الكتابة للتعلم تعني توجيه الطالب من خلال سلسلة من الخطوات، تتطلب التدريس الجيد واستخدام أسلوب النمذجة، وإمداده بالعديد من الأمثلة، وإتاحة الفرصة لاتخاذ القرار، وممارسة مهارة التنبؤ، إضافة إلى توفير الفرص للتعلم من الخطأ، وإمداده بالتغذية الراجعة الفورية، ولا تعني النمذجة إعطاء الطالب الأمثلة الجيدة فقط في الكتابة، بل يجب أن يتعرف على النماذج السيئة أيضًا، ثم يوضح المعلم الفروق بين الاثنين، حيث يتم توجيه الطالب للكتابة بشكل صحيح وفق قواعد محددة، وتدريبه على استخدام وتطبيق استراتيجيات متنوعة للكتابة.

وهذا ما دعا كثيرًا من الباحثين في المجال التربوي في السنوات الأخيرة إلى تغيير مفهوم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى القراءة والكتابة داخل مجالات المحتوى، حيث أشارت كثير من الدراسات إلى العلاقة بين التقدم في القراءة وجودة وكفاءة القدرة على الكتابة،

إذ يعرف الباحثون القراءة والكتابة على أنها عمليات لبناء المعنى وفهم المحتوى، وقد يتم استخدام أنشطة الكتابة كوسيلة لتقييم مدى تمكن الطالب من النص الذي قام بقراءته وفهمه، أو لمساعدة الطالب على الاندماج في عملية التعلم.

وهناك استراتيجيات عديدة تسهم في تحسين الكتابة، مثل استخدام أسلوب النمذجة، والكتابة الحرة، وكتابة القصص، وطريقة الربط بين الجمل، كما دعمت كثير من الدراسات فكرة التعامل مع الكتابة كنشاط من أنشطة حل المشكلات، والتي أطلق عليها عملية التساؤل، حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلاب لاستخدام أساليب مساعدة منها:

- اكتشاف حالة معينة أو موضوع محدد، وكتابة التفاصيل المرتبطة به من الخبرة الشخصية.
- فرض بعض التنبؤات إضافة إلى القيام بعمليات متباينة من التحليل والتعميم للنص.
- اختبار صدق هذه التعميمات والمناظرات.

**العلاقة بين القراءة والكتابة والفهم:**

إن القراءة للتعلم والكتابة للتعلم هي أنشطة لبناء المعنى، لأن الفرد عندما يقرأ فإنه يقوم بتحديد معنى المقروء من خلال بناء علاقات بين أجزاء النص، وبينها وبين ما لديه من خبرات سابقة، وفي حالة الكتابة فإن الفرد يحاول استدعاء المعاني، حيث يقوم بتنظيمها في ضوء العلاقات القائمة بينها، وكتابتها في جمل وفقرات مستعينًا في ذلك بما عنده من خبرات لغوية سابقة.

كما أن القراءة والكتابة عمليات توليدية (منتجة)، إذ إن الأطفال الصغار يتعلمون القراءة ويبنون جملًا صحيحة ينقلون بها ما لديهم من معان وأفكار قبل أن يتعلموا قواعد اللغة، ويذكر أن هناك أربع حقائق أساسية تحكم علاقة القراءة بالكتابة كعمليتين لغويتين متلازمتين وهي :

1 - يحدث الفهم العميق للمادة المقروءة عندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها النص، حيث يتم إعادتها في صورة جديدة.

2 - اقتصار الطالب أثناء الدراسة على العمليات القرائية فقط لن يكون كافيًا لتحقيق تعلم فعال.

3 - الاعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيقة لإقناع العقول.

4 - يستطيع المعلمون تدريب طلابهم على كيفية استيعاب المادة وإعادة بنائها من جديد.

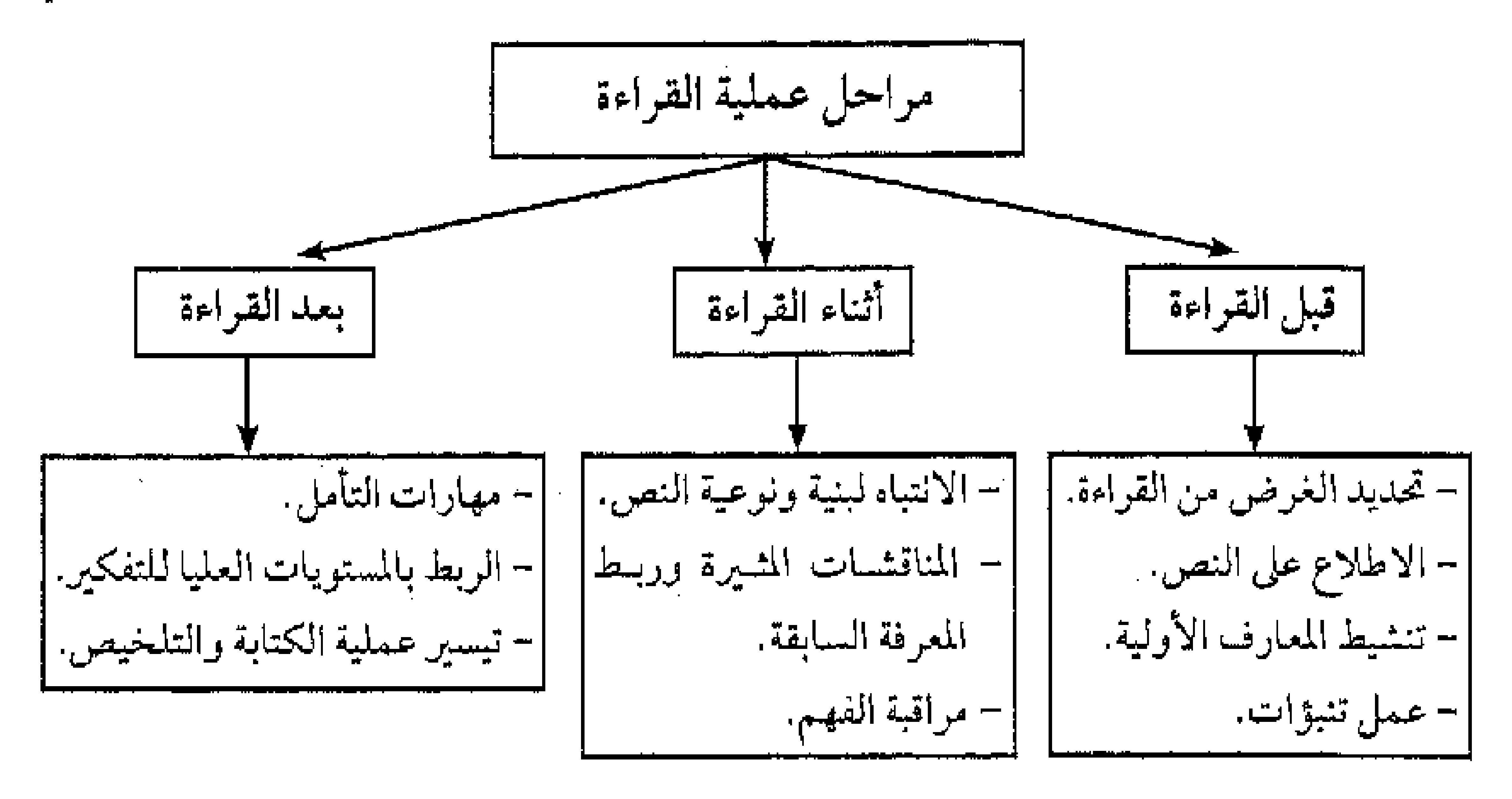
ويقوم المعلم بتشجيع الطلاب على القراءة للتعلم، من أجل إعدادهم للكتابة بشكل جيد، علاوة على أن استخدام استراتيجيات الكتابة للتعلم يسهم في اندماج الطلاب بصورة كبيرة في مراحل عملية القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة).

بعد التعرف على مهارات المعالجة الاستراتيجية والتي تتضمن مهارات الوعي بما وراء المعرفة، ومهارات التأمل، ننتقل الآن إلى توضيح مراحل عملية القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة)، ودور المعلم من منظور مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في توجيه الطلاب وتنشيط هذه المهارات في كل مرحلة من مراحل عملية القراءة.

**مراحل عملية القراءة:**

تمر عملية القراءة بثلاث مراحل مختلفة، وهي تنقسم إلى: مرحلة ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة، وتضم كل مرحلة مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ ليصل إلى فهم بنية النص الكلية، وسوف يتم عرض وتوضيح كل مرحلة وكيفية تنشيط العمليات المطلوبة في كل مرحلة من خلال استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، مع العلم أنه يمكن استخدام الاستراتيجيات في غالبية المراحل، ولكن هناك استراتيجيات تتناسب مع كل مرحلة بشكل أفضل من استراتيجيات أخرى.

ويوضح الشكل التالي مراحل عملية القراءة، والمهارات المطلوبة في كل مرحلة، وكيفية تنميتها من قبل المعلم.




شكل (2-5): مراحل عملية القراءة

**1 - مرحلة ما قبل القراءة Before Reading:**

وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة الاستعداد للقراءة، حيث يقوم المعلم بممارسة مجموعة من الاستراتيجيات ليتمكن الطالب من التعامل مع النص بكفاءة، من خلال مساعدته على التفكير بما سوف يقوم بقراءته قبل البدء في القراءة، ويمكن تحديدها في الخطوات التالية:

**( أ ) توضيح وتحديد الغرض من القراءة:**

يقصد به أن يقوم المعلم بتوجيه الطالب للتفكير بشكل واعٍ في الغرض من قراءة النص المحدد، وقد يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي يحتاج الطالب إلى أن يسألها ويجيب عليها، لماذا أقوم بقراءة هذا النص تحديدًا؟ ما هو الهدف من القراءة؟ هل هو الحصول على معلومات، أم مفاهيم محددة، أم معرفة أحداث قصة؟

**(ب) الاطلاع أو عمل مسح للنص:**

يعني أن يقوم الطالب بعمل مسح أولي للنص الذي هو بصدد قراءته، وذلك بهدف التعرف بشكل عام على محتويات النص، وإذا ما كان يفي بالهدف من القراءة، ويتضمن

ذلك القراءة والتفكير في عنوان النص، والأفكار الرئيسية، والمقدمة والنهاية، بالإضافة إلى الجداول والرسوم البيانية، أي الإجابة على مثل التساؤلات التالية: ما هو الموضوع الذي يطرحه هذا النص؟ ما هي الأفكار المهمة التي يغطيها؟ ما هي طريقة تنظيم الكاتب للنص؟ ما هي المفاهيم التي يجب فهمها من قراءة هذا النص؟

(جـ) تنشيط المعارف السابقة للطالب المرتبطة بموضوع النص:

ويعني مساعدة المعلم للطالب على استثارة وتنشيط معارفه السابقة والبحث فيها عن ما يمكن أن يكون له علاقة بموضوع النص، والذي يتضمن الإجابة على تساؤلات مثل: ما الذي أعرفه بالفعل عن موضوع النص؟ وكيف يمكن ربطه بالمعلومات الواردة داخله؟

( د ) عمل تنبؤات حول موضوع النص:

يتم تنشيط عملية التنبؤ في بداية القراءة، حيث يساعد المعلم الطلاب من خلال قراءة العنوان على التنبؤ حول ماذا يمكن أن يكون موضوع النص، ثم بعد أن يربط الطالب بين معرفته السابقة والمعلومات الجديدة، يقوم بعمل تنبؤات عما سيتعلمه بعد الانتهاء من دراسة هذا النص، فمثلاً دراسة فصل عن التلوث الصناعي يمكن أن تدفع الطالب إلى أن يتنبأ بأنه سيحصل على معلومات عن صحة الأطفال الذين يعملون في المصانع.

وفي هذه المرحلة هناك بعض الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم الاستراتيجيات داخل مجالات المحتوى، والتي تسهم في تنشيط معارف ومعلومات الطلاب السابقة حول موضوع النص، كما تتيح الفرصة لممارسة عمليات التفكير التي تتطلبها هذه المرحلة مثل التنبؤ، والاستنتاج، والمقارنة، والتصنيف، والتفسير.

ومنها: استراتيجية خريطة توضيح المفاهيم، استراتيجية خطة ما قبل القراءة، القراءة الموجهة / أنشطة التفكير، استراتيجية موجه التنبؤ، استراتيجية (ماذا أعرف؟ – ماذا أريد أن أعرف؟ – ماذا تعلمت؟ KWL)، وغيرها من الاستراتيجيات التي تصلح للتعامل مع النصوص المختلفة (روائي – معلوماتي) في هذه المرحلة، (انظر الفصل الثالث).

**2 - مرحلة أثناء القراءة During Reading:**

تعتبر هذه المرحلة هي مرحلة البدء بالتفاعل مع النص، وفيها يستخدم المعلم مجموعة من الاستراتيجيات ليزيد من انتباه الطالب في موضوع النص، ومساعدته على فهم وتذكر ما يقوم بقراءته، كذلك مساعدة الطالب على مراقبة الفهم لديه، ويمكن تحديدها في الخطوات التالية:

**( أ ) تركيز الانتباه للتعرف على بنية النص ونوعه:**

يقصد هنا أن يقوم المعلم بتوجيه الطالب ليركز انتباهه بشكل كامل على موضوع النص، والتعرف على بنية النص، والطريقة التي تم بها تنظيم وعرض المحتوى ونوعه، هل هو نص روائي أم معلوماتي ؟ وبناء على ذلك يقرر أي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنظيم وعرض معلومات النص بشكل منطقي يوضح تسلسل الأحداث، أو يوضح العلاقة بين المعلومات وبعضها، أو نوع المشكلة وكيفية حلها، وذلك تبعًا لنوع النص المقروء.

**(ب) إجراء المناقشات المثيرة وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة في النص:**

يعني ذلك أن يساعد المعلم الطالب على التأكد من معارفه السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة في النص من خلال طرح الأسئلة وفتح باب المناقشة، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تساعد على ممارسة عمليات التفكير مثل المقارنة، الاستنتاج، التنبؤ، الوصف، التفسير ومهارات التفكير الناقد، كما يقوم المعلم في هذه المرحلة باستخدام استراتيجيات تتطلب ممارسة أنشطة بشكل فردي وبشكل جماعي بين الطلاب وبعضهم، وذلك لتنمية العمليات الوجدانية المختلفة مثل مهارات التواصل الاجتماعي.

**(جـ) مراقبة عملية الفهم:**

تعتبر مراقبة الفهم هي العملية التي يقوم فيها الطالب القارئ بالمراجعة المستمرة واللحظية لفهمه للنص عن طريق المطابقة بين الفهم اللحظي لبنية النص الجزئية مع الفهم الكلي لبنية النص، حيث إن إدراك عدم التطابق بينهما في أية لحظة أثناء القراءة ينبهه إلى تعديل نمط انتباهه، وإعادة تقييمه للنتائج التي قادت إلى هذا التصور للبنية الجزئية.

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتدريب الطالب على مراقبة فهمه أثناء القراءة، وملاحظة وتحديد اتجاهاته نحو النص، كذلك أسلوب القراءة والاستراتيجيات التي يستخدمها، أي الإجابة على الأسئلة التالية: هل ما أقرؤه واضح بشكل كامل بالنسبة لي؟ أم علي القيام بطرح أسئلة أكثر ارتباطًا بالأحداث مثل من، أين، متى، ماذا، وكيف؟ كما يعتبر تلخيص النص إحدى الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الطالب لمراقبة عملية الفهم لديه.

ولا يقف المعلم فقط عند مراقبة الفهم، ولكن يمتد ذلك لمساعدة الطالب على امتلاك وتطوير أدوات يستطيع من خلالها التعرف على الجزئيات التي لم يفهمها بشكل واضح، من خلال طرح بعض الأسئلة عليه مثل: وضح كيف وصلت لهذا الاستنتاج؟ ما هي خطوات تفكيرك التي استخدمتها؟ وما هي الاستراتيجيات التي استعنت بها؟ وإذا ما كانت هذه الاستراتيجيات سوف تساعده على الإيفاء بالغرض من القراءة، أم أنه بحاجة لتعديلها وتغييرها لتحسين الفهم، وما هي الاستراتيجية أو الاستراتيجيات البديلة التي يمكن أن يستخدمها للفهم بشكل أفضل؟

ويجب أن نشير إلى أنه يمكن الاستعانة ببعض من استراتيجيات قراءة المحتوى التي يمكن استخدامها مع هذه المرحلة، والتي تسهم في اندماج وتفاعل الطالب مع النص بشكل كبير حيث تتيح الفرصة لممارسة عمليات التفكير التي تتطلبها هذه المرحلة مثل التفسير، والتطبيق، والتقييم، وطرح الأسئلة، والاستدلال، والتلخيص.

ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية تحليل الملامح السيمانتية، واستراتيجية خريطة القصة، واستراتيجية التدريس التبادلي، والتفكير بصوت عال.

**3 - مرحلة ما بعد القراءة After Reading:**

تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة في عملية القراءة، وفيها يوجه المعلم الطالب لممارسة مهارات ما وراء المعرفة والتأمل، أي مراقبة وتقييم مدى فهمه للنص والاستراتيجيات التي استخدمها، من خلال الاستعانة ببعض الأسئلة مثل:

ما هو شعورك تجاه ما قرأته؟ ما هي الاستراتيجيات التي وجدتها أكثر يسرًا في تعميق الفهم؟ ما الاختلافات بين تنبؤاتك في البداية عن النص وبعد الانتهاء من قراءته؟ ما الذي تعلمته عن نفسك ويمكن أن يساعدك في مواقف أخرى مشابهة؟ ثم يقوم بالتعبير عما قام بقراءته في صورة ملخص شفوي، مرئي (رسم تخطيطي)، أو في صورة جمل مكتوبة.

والملخصات الشفوية oral summaries مفيدة عند عمل بحث سريع للتعرف على النقاط أو الأفكار الرئيسية التي وردت في النص ومحاولة الربط بينها.

أما الملخصات البصرية Visual summaries مثل الرسوم التخطيطية، أو أشكال فن، فتكون أكثر أهمية عند التعمق في فهم الأفكار والمعلومات في النص، وتنظيمها في صورة شكل تخطيطي يوضح مدى الترابط بينها، وهذه الملخصات توضح للمعلم أيضًا مدى فهم الطالب ومهاراته في استخدام الاستراتيجيات، والذي يتضح في قدرة الطالب على انتقاء الشكل التخطيطي الذي يتناسب مع بنية النص ونوعه.

أما كتابة الملخصات Write summaries: فيعتبر تدريب الطالب على كتابة ملخص لما قد قرأه - إحدى الاستراتيجيات - لتدعيم الفهم وتأكيده.

ويشير مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع هذه المرحلة والتي تتيح الفرصة لممارسة عمليات التفكير العليا التي تتطلبها مثل التلخيص والتحليل، ومهارات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومن هذه الاستراتيجيات: التدريس التبادلي، واستراتيجية KWL (انظر الفصل الثالث).

الفصل الثالث

# استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى

## مقدمـــة:

تناولنـا في الفصول السـابقة تعريف مفهـوم القراءة داخل مجـالات المحتوى، وتوضيح العنـاصر المتفاعلـة في عمليـة القراءة (القارئ، المنـاخ، النص)، ودور كل منهـا، كما تطرقنا إلى الحديـث عن مهـارات المعالجة الاسـتراتيجية، وتوضيـح دور القراءة في تنشـيط عملية التفكير.

وسـوف يتضمن هذا الفصل عرض مجموعة من اسـتراتيجيات القـراءة داخل مجالات المحتـوى التـي أُثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائـي، ومهارات التفكير المختلفة ومهـارات الوعـي بـما وراء المعرفـة، علما بأن هـذه الاسـتراتيجيات ليسـت مقصورة على دروس القراءة المنهجية، إنما يمكن أن تسـتخدم مع محتويات دراسـية مختلفة، ثم يتم عرض مجموعة من الدراسات التي استخدمت هذه الاستراتيجيات والتعرف على نتائجها وكيفية الاستفادة من هذه النتائج وتطبيقها في الواقع التربوي والتعليمي.

سـيتضمن هذا الفصل في البداية عرض طريقتين أو اسـتراتيجيتين من الاستراتيجيات التعليمية، واللتين يمكن اعتبارهما الأساس في تطبيق استراتيجيات القراءة، وهما استراتيجية العصف الذهني، واسـتراتيجية التعلم التعاوني، ثم تقديم جدول يتضمن الاسـتراتيجيات التي سـيتناولها هذا الفصل بالتفصيل، موضحا المراحل المناسـبة لتنفيذ الاستراتيجية سواء كانـت (قبـل القـراءة - أثناء القـراءة - بعد القـراءة)، وأخيرا سـيتم عـرض نتائج لبعض الدراسـات التي اسـتخدمت اسـتراتيجيات قراءة المحتوى في التدريس وتوضيـح نتائجها، وكيفية الاسـتفادة منها في عملية التعلم والتعليم.

**استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy:**

ترجع هذه الطريقة أو الاستراتيجية في التعلم إلى أفكار أوزبورن Osborn الذي أشار للعصف الذهني على أنه ممارسة تقنية لإدارة الجلسات التي يحاول بها الفرد أو مجموعة من الأفراد حل مشكلة معينة بإثارة تفكير المشاركين في الحل.

وتعرف بأنها: «مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي التعاوني بمساعدة الطلاب وحثهم على المشاركة في التفكير لحل مشكلة ما، أو الإلمام بعناصر موضوع معين وتصلح لأداء أية مهمة فكرية أو تحصيلية يسهم فيها كل فرد من أفراد المجموعة بما لديه من أفكار بصرف النظر عن صحتها، أو خطئها، أو ارتباطها بالموضوع المطروح، أو ابتعادها عنه».

ويعد العصف الذهني من الأساليب التي تحث المتعلمين على المزيد من المشاركة والفعالية في إنجاز أهداف الدرس، وذلك بإثارتهم، وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على تصور الحلول وابتكارها.

ويؤدي استخدام هذه الطريقة في التدريس إلى تيسير التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، كما يساعد على تنشيط العقل وإشراقة الفكر وتدفق المعلومات كمًّا وكيفًا بطريقة أصيلة وغير مألوفة.

وهناك مجموعة من الأسس التربوية التي يقوم عليها العصف الذهني وهي:

1 - حرية التفكير: وتعني السماح بحرية الفكر، وطرح الآراء المختلفة، ومنح الحرية التامة للمشاركين لإبداء آرائهم وأفكارهم.

2 - توفير مناخ وبيئة تعليمية ثرية وداعمة تقبل وجهات النظر المختلفة وعدم النقد أو التقويم الفوري.

3 - إتاحة الفرصة لإنتاج أكبر كم من الأفكار: ويعني الحرص على زيادة كمية الأفكار المطروحة.

4 - توحيد وتحسين الأفكار المطروحة ويعني إشراك المتعلمين وتطوير أفكارهم وأفكار زملائهم للوصول إلى حلول أكثر فاعلية، وذلك عن طريق التوحيد والمزاوجة بين الأفكار التي يطرحها الطالب والأفكار التي يطرحها الآخرون، وتشكيل فكرة جديدة من فكرتين أو أكثر.

**خطوات تنفيذ استراتيجية العصف الذهني:**

**أولًا:** مرحلة الإعداد والتهيئة، وتتضمن ما يلي:

- تحديد الموضوع الذي يتناول قضية أو مشكلة، والذي يتطلب التفكير لإيجاد حل له، ويفضل أن يكون الموضوع ضمن اهتمامات الطلاب.
- تحديد أهداف الموضوع وذلك في سبيل توجيه تفكير الطلاب نحو هذه الأهداف.
- التأكد من أن تكون بيئة التعلم مناسبة.
- تقسيم الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة.
- صياغة المشكلة بشكل واضح يتسم بالدقة ويبتعد عن الغموض.
- صياغة الأسئلة اللازمة لتحفيز الطلاب للتفكير.

**ثانيًا:** مرحلة التنفيذ، وتتضمن ما يلي:

- تنظيم قاعة الصف، وترتيب المقاعد بطريقة تسمح للطلاب بالمشاركة في الحوار وطرح الأفكار.
- تزويد الطلاب بالمبادئ والخطوات التي يجب أن يلتزموا بها في جلسة العصف الذهني.
- عرض الموضوع وكتابة العنوان، ثم تحديد المشكلة التي يتناولها وصياغتها بشكل واضح.
- توجيه الطلاب لقراءة الموضوع والتعرف على أبعاد المشكلة وتدوين ملاحظاتهم.
- التعرف على معالجة الكاتب للموضوع، وتحليل المشكلة من وجهة نظر الطلاب.

- تقديم الدعم والعون من المعلم والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الطلاب حول الموضوع مثل (معاني المفردات، المفاهيم الجديدة...).
- توفير مناخ يسوده الشعور بالأمان والمرح، واستثارة دافعية الطلاب للمشاركة.
- عرض الأفكار المختلفة من قبل مجموعات الطلاب، وكتابتها على السبورة، ومحاولة تصنيفها وتقويمها بهدف تحديد قيمتها في ضوء مجموعة من المعايير وهي: مدى إسهامها في فهم القضية بشكل علمي سليم، مدى عملية الحلول وقابليتها للتحقيق، النتائج التي يمكن أن تترتب على كل فكرة بما فيها الإيجابية والسلبية، وأخيرا اختيار الحل الأمثل بعد فحص الحلول والأفكار المطروحة.

**مميزات استخدام استراتيجية العصف الذهني:**

- تشجيع التفكير الإبداعي.
- تتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم.
- تدريب الطلاب على الأسلوب العلمي في النقاش.
- تثير البهجة والحيوية لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وتنمية روح التعاون وحب العمل الجماعي لدى الطلاب.

**استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning Strategy:**

يعتمد تطبيق استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى بشكل كبير على النشاط الجماعي والتعاوني أكثر من النشاط الفردي، ومن ثم سنعرض في البداية استراتيجية التعلم التعاوني باعتبارها أساسًا لتطبيق بقية الاستراتيجيات.

وتعتبر استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي دعت إليها النظريات الحديثة في المجال التربوي، حيث أثبتت فعالية كبيرة في عملية التعليم والتحصيل، كما أن لها دورًا إيجابيًا في تفعيل عملية التواصل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض في

الصف الدراسي، وتنمية الشعور بالمسئولية الفردية والجماعية تجاه المجموعة التي ينتمي إليها الطالب.

ويعرف التعلم التعاوني بأنه أحد أساليب التعلم التي تقوم على أساس التعاون وتبادل المسئولية حيث يتم فيه تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة لا يزيد عددها عن ستة طلاب يسعون جميعًا إلى التكامل فيما بينهم لتحقيق أهداف مشتركة بحيث يكون لكل طالب فيهم دور إيجابي وفعال.

وهناك مجموعة من الأسس التربوية التي يقوم عليها التعلم التعاوني وهي:

1 – الإيجابية والفعالية: ويقصد بها أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة مشاركًا بشكل إيجابي وفعال وله دور في نجاح المجموعة وتحقيق أهداف التعلم.

2 – الجدية والإحساس بالمسئولية الفردية والجماعية: ويقصد بها أن كل فرد في المجموعة يجب أن يلتزم بالجدية في العمل، وأن يكون مسئولًا عن تعلمه هو نفسه، ومسئولًا أيضا عن تعلم الآخرين في مجموعته.

3 – تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية: ويقصد بها ضرورة توافر روح التعاون والاحترام المتبادل وتقدير وجهات النظر بين أفراد المجموعة بعضهم مع بعض، وكذلك المجموعات الأخرى، وتنمية مهارات المناقشة والتفاوض والتعاطف والتكيف مع الآخرين.

4 – التأكيد على مفهوم الجماعة مقابل مفهوم الفرد: ويعني التأكيد على أن يقدم كل فرد من أفراد المجموعة أقصى ما لديه من إمكانيات لنجاح عمل المجموعة لتحقيق الهدف الذي تسعى إليه، وعدم اللجوء إلى الأسلوب التنافسي بين أفرادها.

**خطوات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:**

يتم تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني من خلال مجموعة من المراحل، كل مرحلة تتضمن عدة خطوات وهي كالتالي:

مرحلة التخطيط:

وتتضمن الخطوات التي يقوم بها المعلم:

- تحديد الموضوع الذي يراد من الطلاب قراءته وفهمه.
- قراءة الموضوع وتحليله من قبل المعلم وتحديد الوقت اللازم لقراءته بشكل دقيق وفهمه.
- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها بعد قراءة الدرس.
- تحديد حجم مجموعات العمل وتوزيع الطلبة على المجموعات مع مراعاة التجانس في السمات الشخصية والاختلاف في القدرات التعليمية.
- تقسيم الموضوع إلى وحدات صغيرة أو أفكار فرعية وكتابة ورقة عمل بذلك.
- تنظيم بيئة التعلم وتصميم أسلوب عمل المجموعات وما يقتضي ذلك من تجهيزات واحتياجات.
- تحديد الأدوار بين المجموعات.

مرحلة التنفيذ:

- تحديد مهمة التعلم وربطها بأهداف التعلم.
- تسمية المجموعات وأفرادها.
- تذكير الطلاب بمبادئ التعليم التعاوني وإجراءاته.
- تحفيز دافعية الطلاب للمشاركة في تعلم الموضوع القرائي مع المجموعة.
- تعريف الطلاب بأدوارهم في المجموعة كأفراد داخل المجموعة وكمجموعة ضمن المجموعات الأخرى.
- تحديد الوقت اللازم للانتهاء من دراسة الموضوع وتقديم ملخص له ومناقشة الملخصات.
- تعريف قائد المجموعة بدوره.

- بدء العمل داخل المجموعة، وفي هذه الحالة يتجول المعلم بين المجموعات للتأكد من سير العملية بشكل صحيح، ويساعد في فض الخلافات إن وجدت.
- قراءة نتائج عمل المجموعات ومناقشتها.

مرحلة التقويم:

ويتم في هذه المرحلة تقويم مستويات العمل والمهارات اللازمة للعمل التعاوني، ومن ثم يتم في هذه المرحلة:

- تحديد مستوى تمكن المجموعات من المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاوني.
- تحديد مستوى تعلم كل مجموعة وتحديد المستوى العام لتعلم جميع أفراد المجموعات، وتحديد مستوى أداء جميع المجموعات في مجال تحقيق الأهداف والمهارات الاجتماعية.

|  | استراتيجيات القراءة التي يمكن استخدامها في المراحل الثلاثة للمعالجة المعرفية | مرحلة التنشيط (قبل القراءة) | مرحلة التفاعل (أثناء القراءة) | مرحلة التأمل (بعد القراءة) |
|---|---|---|---|---|
| 1 | استراتيجية تحليل الملامح اللفظية | X | X | X |
| 2 | استراتيجية خريطة توضيح المفاهيم | X | X | X |
| 3 | استراتيجية المنظم البياني |  |  |  |
| 4 | نموذج فرير | X | X | X |
| 5 | ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ | X |  | X |
| 6 | استراتيجية الموجه التنبئي | X | X |  |
| 7 | استراتيجية أنشطة التفكير / القراءة المباشرة | X | X | X |
| 8 | الإطار القصصي |  |  | X |
| 9 | خريطة القصة |  | X | X |
| 10 | التلخيص الجماعي |  |  | X |
| 11 | خطة ما قبل القراءة | X |  |  |
| 12 | التدريس التبادلي | X | X | X |
| 13 | استراتيجية SQ3R | X | X | X |
| 14 | التفكير بصوت عال |  | X |  |
| 15 | المناقشة |  |  | X |
| 16 | شبكة النقاش |  |  | X |
| 17 | استراتيجية المناظرة |  |  | X |

## استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى

### [1] استراتيجية تحليل الملامح السيمانتية Semantic Feature Analysis:

وصف الاستراتيجية:

تساعد هذه الاستراتيجية الطالب على فهم معنى المفردات والمفاهيم الموجودة بالنص عن طريق مقارنتها بمفاهيم أخرى موجودة بالنص أيضًا.

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يقوم الطالب بعمل قائمة بمجموعة من المفردات الموجودة بالنص وتوضيح علاقتها بالمفاهيم الرئيسية، وتحديد خصائصها ثم تصنيفها في مجموعات، وربط هذه الكلمات بعضها البعض من خلال الاستفادة من خبراته السابقة حول هذه الكلمات أو المفاهيم، وتكملة المصفوفة كما يوضحها المثال.

بالتالي عندما يستطيع الطالب إكمال مصفوفة الملامح السيمانتية، فإنه تتولد لديه القدرة على التمثيل البصري لشكل المصفوفة، مما يساعده على أن يتذكر المعلومات المقروءة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بها. وتمد هذه المصفوفة الطالب بتلخيص جيد لملامح المفردات الموجودة بالنص يساعده في المراجعة قبل الامتحان.

كيفية استخدامها:

1 – يقوم المعلم باختيار مجموعة تصنيفات خاصة بالمفردات والفقرات الموجودة في الدرس، ثم يبدأ في بناء المصفوفة، حيث يضع في العمود الأيمن منها الكلمات أو المصطلحات التي تم اختيارها والتي تندرج تحت تصنيف واحد كما هو موضح بالمثال: الأشكال الهندسية، ويندرج تحت هذا التصنيف (المربع – المستطيل – المعين...).

2 – أما في الصف الأول من المصفوفة، فيقوم بتحديد الملامح أو الخصائص التي سوف يتم المقارنة من خلالها بالنسبة للمفاهيم أو المصطلحات المختارة.

ويوضح المثال هنا خصائص الأشكال الهندسية من حيث (توازي الأضلاع المتقابلة - عدد الزوايا - عدد الأضلاع - الأضلاع المتساوية).

3 - يكون على الطالب أن يضع إشارات توضح إذا كانت هذه الصفة تنطبق على المفهوم أم لا، حيث تعبر علامة ( + ) عن تطابق الخاصية مع التصنيف، بينما تعبر علامة ( - ) عن عدم مطابقتها.

4 - لا يقف الطالب عند حدود إكمال مصفوفة المعلم، بل يكون عليه بناء المصفوفة الخاصة به والتي تتناسب مع موضوعات أخرى، فضلًا عن توضيح الأسباب التي بنى على أساسها المصفوفة في شكلها النهائي.

5 - على المعلم أن يوجه الطالب إلى أن يرى ويفهم ويحاول الوصول إلى تعميم، وذلك من خلال تدريب الطالب على كيفية إدراك المفهوم من خلال علاقته بالمفاهيم الأخرى التي قد تشترك معه في بعض الصفات.

6 - تستخدم مصفوفة تحليل الملامح اللفظية كأحد التدريبات السريعة التي يمكن من خلالها تقويم مدى فهم الطالب.

7 - يمكن أن يقسم المعلم الصف إلى مجموعات عمل متعاونة، ويكون على كل مجموعة عمل مصفوفة الملامح اللفظية الخاصة بها، ثم فتح المجال للمناقشة بين المجموعات.

8 - تستخدم مع المواد الدراسية المختلفة.

**مميزات استخدام استراتيجية تحليل الملامح السيمانتية:**

- تسهم في تنمية بعض مهارات التفكير مثل القدرة على المقارنة والتصنيف والتحليل، وتنمية مهارات التذكر البصري، علاوة على تنمية مهارة التنظيم والتلخيص. كما تسهم أيضا في تنمية بعض المهارات الوجدانية مثل: (تنمية ثقة الطالب بالنفس - التواصل بين المعلم والطالب - التواصل بين الطلاب وبعضهم البعض).

مثال لاستراتيجية تحليل الملامح السيمانتية:

| الشكل الهندسي | الأضلاع المتقابلة متوازية | متساوية الأضلاع | الزوايا متساوية | أربعة أضلاع | ثلاثة أضلاع |
|---|---|---|---|---|---|
| مربع | + | + | + | + | - |
| مستطيل | + | - | + | + | - |
| مثلث | - | - | - | - | + |
| معين | + | + | - | + | - |
| شبه منحرف | - | - | - | + | - |

**[2] استراتيجية الخرائط المفاهيمية Concept Definition Mapping:**

وصف الاستراتيجية:

تعتمد هذه الاستراتيجية بشكل أساسي على مفهوم التنظيم العقلي البصري للمعلومات، حيث يستخدم فيها الذكاء اللفظي والبصري في فهم وإدراك المحتوى.

وهي عبارة عن رسم تخطيطي ثنائي الأبعاد يوضح العلاقات بين المفاهيم، حيث يتم بناؤها في شكل تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع، وتكتب هذه المفاهيم داخل مربعات أو دوائر تربط بينها أسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين هذه المفاهيم.

وتعتبر خرائط المفاهيم أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم بهدف مساعدة الطالب على تنظيم معرفته لموضوع القراءة.

كيفية استخدامها:

1 - يقوم المعلم بتقديم مثال على كيفية بناء الخريطة المفاهيمية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، موضحا كل خطوة فيها.

2 – تحديد الموضوع الذي سوف يتم قراءته.

3 – قراءة الموضوع واستخراج المفاهيم الأساسية فيه.

4 – كتابة المفاهيم على السبورة أو جهاز العرض الرأسي أو الحاسب الآلي.

5 – توجيه الطلاب إلى تحديد الأفكار الرئيسة في النص، والأفكار الأقل أهمية، وتحديد العلاقات بين الأفكار والمفاهيم الواردة في النص.

6 – ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.

7 – استخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيمية على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأشمل في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.

8 – وضع المفاهيم في مربعات أو أشكال بيضاوية أو أشكال دائرية والربط بينها بخطوط.

9 – وضع الجمل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.

10 – تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.

11 – يمكن أن يتم النشاط بشكل فردي أو يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل متعاونة تقرأ النص سويًّا، بحيث يشترك كل طالب منها في قراءة النص وتحديد الأفكار والمفاهيم الواردة به.

12 – يتم تقويم الخرائط المفاهيمية التي قد رسمتها مجموعات العمل أو الطلاب بشكل فردي، وذلك من خلال عرضها ومناقشتها.

13 – يتم تقييم الخريطة المفاهيمية من حيث: الدقة في التعبير عن المحتوى، الوضوح ومنطقية عرض المفاهيم، الربط بين المفاهيم وتوضيح العلاقات بشكل صحيح، ثم في الخطوة الأخيرة يطلب من الطالب استخدام الخريطة التي قام ببنائها لتوضيح محتوى النص بدءًا من الفكرة الرئيسة، ثم شرح العناصر الأخرى الأكثر خصوصية، ومن ثم فإن المعلم في هذه المرحلة يمكن أن يتأكد من فهم الطالب للموضوع.

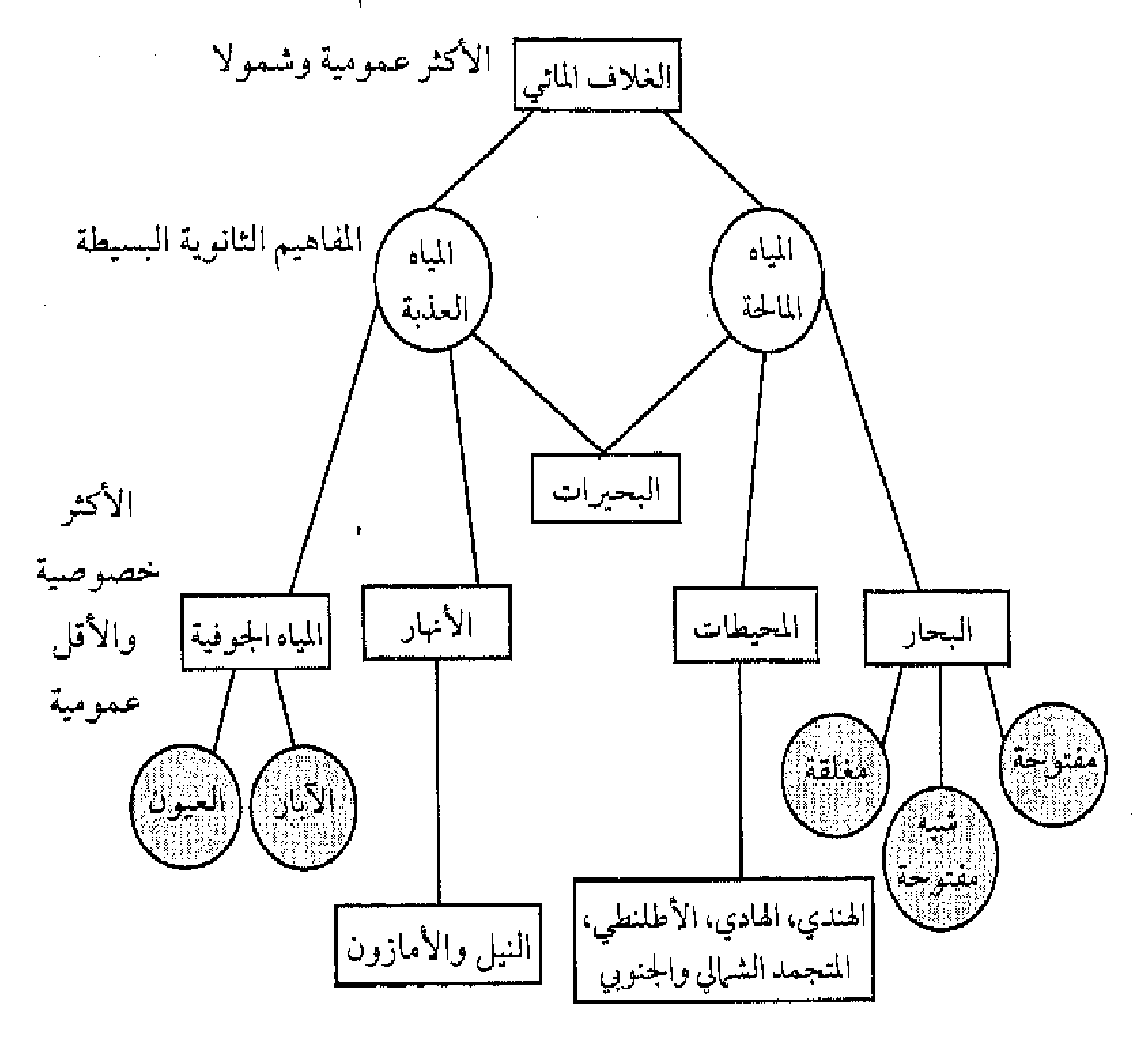
وهناك أكثر من شكل للخرائط المفاهيمية منها الشكل الهرمي، والخرائط المتسلسلة، والخرائط المتجمعة حول الوسط، والخرائط العنكبوتية.

**مميزات استخدام استراتيجية خريطة المفاهيم:**

للخرائط المفاهيمية دور مهم في عملية التعلم يتضح فيما يلي:

- تساعد الطالب على ربط الخبرة السابقة لديه بالمعلومات الجديدة.
- تساعد الطالب على إدراك العلاقات بين المفاهيم.
- تنمي لدى الطالب القدرة على ترتيب المفاهيم وخصائصها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
- تساعد الطالب على تحديد المعلومات المهمة والرئيسية والمعلومات الأقل أهمية في الموضوع.
- تسهل مراجعة المادة والاسترجاع السريع للمعلومات التي تم تعلمها وتخزينها في ذاكرة المتعلم.
- تنمي القدرة على التفكير والإبداع.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير بما وراء المعرفة.
- تساعد المعلم على تعرف الفهم الصحيح أو الخاطئ لدى طلبته للموضوع القرائي.
- يمكن أن تستخدم في أكثر من شكل، حيث يمكن أن يستعين بها المعلم في بداية عرض درس جديد له علاقة بمفاهيم تمت دراستها من قبل، أو بعد الانتهاء من قراءة نص محدد وتلخيص المفاهيم الواردة فيه.
- تستخدم أحيانا كوسائل تقويم، حيث يقوم المعلم بتصميمها وتكون مهمة الطالب تكملة المربعات الخالية.
- تسهم في تنمية بعض مهارت التواصل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض.

مثال لاستراتيجية خريطة المفاهيم




### [3] استراتيجية المنظم البياني Graphic Organizer:

وصف الاستراتيجية:

ترتكز هذه الاستراتيجية على أن المتعلم يفهم الموقف إذا ما استطاع عمل تمثيل وتصور بصري للحقائق والمفاهيم الواردة بالنص، بالإضافة إلى العلاقات التي تربط هذه الحقائق والمفاهيم، وقد يكون هذا التمثيل البصري أو الشكل التوضيحي الذي رسمه المتعلم في صورة جداول أو خرائط، أو شبكات عنكبوتية أو مصفوفات مقارنة، أو حلقات ومخططات.

وتسهم هذه الأشكال التوضيحية في إعانة الطالب على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي، فتنظم أفكاره حول الموضوع وتحقق الفهم لديه وتجعله أكثر ثباتا في ذهنه، كذلك تساعد المنظمات البيانية على سرعة استدعاء المعلومات الموجودة المخزنة لديه.

**كيفية استخدامها:**

1 – التعرف على الخلفية المعرفية حول الأشكال والمنظمات البيانية والتوضيحية، وتحديد إذا ما كان لديهم خبرة سابقة بها أم لا.

2 – عرض نماذج وأشكال لنماذج متعددة من المنظمات البيانية والأشكال التوضيحية موضحا كيفية تخطيطها أو رسمها وكيفية الاستعانة بها في فهم محتوى التعلم.

3 – تحديد النص المراد قراءته ويطلب من الطلاب قراءة النص قراءة دقيقة.

4 – يقوم الطلاب بتحليل الموضوع ومعرفة العناصر التي يتكون منها.

5 – يمكن أن يتم العمل بشكل فردي أو يتم تقسيم الطلاب في مجموعات عمل تعاونية تعبر عن المفاهيم والأفكار الرئيسية التي تضمنها النص، مع مراعاة المعايير الخاصة بعمل الأشكال.

6 – عرض الأشكال التي تم عملها من قبل المجموعات ومناقشتها.

7 – يعطي المعلم الطلاب مهام متنوعة تتطلب ممارسة وتطبيق المنظمات البيانية.

8 – يشجع المعلم الطلاب على بناء المنظم التخطيطي الخاص بهم.

**مميزات استخدام الأشكال والمنظمات التوضيحية :**

- ينمي القدرة لدى الطالب على فهم وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي.

- يساهم عمل الأشكال في تثبيت المعلومات لدى الطالب.

- يسهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة حيث يقوم فيها الطالب بمساءلة نفسه حول (كيف أعبر عن فهمي بشكل توضيحي؟ كيف أقوم برسمه؟ هل الشكل الذي قمت به دقيق وواضح في التعبير عن المحتوى؟ هل يعبر الشكل عن تنظيم المحتوى بشكل منطقي؟).

### [4] استراتيجية نموذج فرير Frayer Model:

وصف الاستراتيجية:

تعود هذه الاستراتيجية إلى فريدرك فرير (Frederick Frayer, 1969)، وتستند إلى مبدأ أساسي هو إدراك المفاهيم عن طريق دراستها في علاقات متصلة، ومن ثم يكون على المتعلم التعرف على المفهوم وتحليل الخصائص الضرورية له، مع إعطاء أمثلة تؤكد عملية فهمه لهذه الخصائص.

كيفية استخدامها:

1 - يحدد المعلم المفهوم أو المصطلح الذي سوف يتم دراسته.

2 - يوضح المعلم ويشرح كيفية التعامل مع شكل النموذج وكيفية تكملته.

3 - يختار المعلم كلمة سهلة، ويقوم بتكملة النموذج مع طلاب الصف مثل الشكل الهندسي المتعدد الزوايا في الرياضيات.

4 - يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متعاونة بحيث يكمل كل فريق تخطيط النموذج التابع له باستخدام المفهوم أو الكلمة المحددة والمختارة.

5 - بمجرد أن يتم تكملة التخطيط يجعل المعلم الطلاب يتشاركون بعملهم مع الطلاب الآخرين.

6 - يمكن أن يطور الطلاب الشكل التخطيطي على ورق حائط بأقلام ملونة، حيث يقوم المعلم بعرض البوستر أثناء دراسة الوحدة المقررة، ومن ثم يستطيع الطلاب الرجوع إلى الكلمات التي تمت دراستها.

مميزات استراتيجية نموذج فرير:

تسهم في تنمية بعض عمليات التفكير مثل الملاحظة، وتنظيم المعلومات، والتصنيف، والتعلم من خبرات سابقة، وإجراء المقارنات، والقدرة على الاستنتاج.

كما تسهم في تنمية بعض المهارات الوجدانية مثل التواصل مع الآخرين والتعاون والثقة بالنفس.

مثال لاستراتيجية نموذج فرير

| المفاهيم | الخصائص |
|---|---|
| يتكون من 4 أضلاع | - كل ضلعين متقابلين متوازيان<br>- مجموع الزوايا الداخلية 360 |
| الشكل الرباعي | |
| أمثلة له | أمثلة مختلفة |
| - المربع<br>- المستطيل<br>- متوازي الأضلاع | - المثلث<br>- الشكل الخماسي |

**[5] استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ – Know – Want to Know – Learn:**

وصف الاستراتيجية:

تعود هذه الاستراتيجية إلى دونا أوجل (Donna Ogle, 1986) الذي ابتكرها بهدف مساعدة المتعلمين على تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم للنص أو المادة المطلوب تعلمها.

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما تعتبر من الاستراتيجيات التي تساعد على تهيئة الطالب وتنشيط معارفه ومعلوماته السابقة، حيث توفر له سبل الاستفادة من معرفته السابقة، علاوة على تدريبه على كيفية الربط بينها وبين المعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء.

ويقتضي تطبيق هذه الاستراتيجية تصميم جدول يتكون من ثلاثة حقول، يخصص العمود الأول لما يعرفه الطالب عن الموضوع، ويخصص العمود الثاني لما يريد أن يعرفه الطالب، أما العمود الثالث فيخصص لما تعلمه من الموضوع.

وتتم هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: تعتبر الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة، ويمكن اعتبار هذه المرحلة هي مرحلة تنشيط لمعرفة ومعلومات الطلاب السابقة حول موضوع القراءة، حيث يقوم الطلاب باستدعاء كل ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة وتدوينها في العمود الأول من الجدول.

- المرحلة الثانية : وهي البحث الذي يريد أن يعرفه أو يتعلمه الطلاب، وتعتبر الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة أيضًا، وفيها يقوم الطلاب بتحديد أهدافهم من القراءة، وتقتضي إثارة دوافع الطلاب نحو البحث في الموضوع عما يريدون التوصل إليه، وتصاغ في شكل أسئلة تبحث عن إجابات، ويتم تدوينها في العمود الثاني من الجدول.

- المرحلة الثالثة : وفيها ينتقل الطلاب من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة، حيث يقوم فيها الطلاب بقراءة النص قراءة دقيقة باحثين عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتحديدها في المرحلة السابقة، ثم يسألون أنفسهم: ماذا تعلمنا؟ ويجيبون عن هذا السؤال ذاتيا بكتابة الإجابات في العمود الثالث من الجدول.

كيفية استخدامها:

1 - يقوم المعلم بالإعلان عن الموضوع الذي هم بصدد قراءته من خلال ذكر العنوان وكتابته على السبورة بخط واضح.

2 - يقوم المعلم برسم ثلاثة أعمدة على السبورة، أو على ورق معد سابقًا، أو يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب رسمها في دفاترهم، ويوضح لهم كيفية استخدام الجدول وملء الأعمدة ونوع المعلومات المطلوبة في كل عمود.

3 - يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي.

4 - يقوم المعلم باستخدام استراتيجية العصف الذهني لتنشيط معارف الطلاب وخبراتهم السابقة حول الموضوع الذي هم بصدد دراسته، ومحاولة التعرف على ما الذي يعرفونه

أو ما يعتقدون أنهم يعرفونه عن موضوع الدرس، ثم يقوم المعلم بتسجيل استجابات الطلاب في العمود الأول (K) الخاص بالذي يعرفه الطالب، مع مراعاة المعلم أثناء تسجيل إسهامات الطلاب أن يوضح لهم كيفية تنظيم الأفكار ووضعها في تصنيفات محددة.

مثال: درس عن الأرانب: (حيوان صغير – لونه أبيض – له أذن طويلة)، فيوضح المعلم أن هذه الصفات يمكن أن تصنف على أنها وصف خارجي، ثم يأتي لتصنيفات أخرى مثل (نوعه «فقاري، لافقاري» – نوع طعامه...) بالتالي يتعلم الطلاب أثناء هذه المرحلة كيفية تصنيف وترتيب معلوماتهم حتى تنتظم في شكل له معنى يسهم في تيسير عملية الفهم، بدلًا من أن يقوموا بذكر كل ما يعرفونه بشكل عشوائي يتضمن إعادة للمعلومات.

5 – في العمود الثاني (W) الخاص بالذي يريد أن يتعلمه الطالب حول موضوع الدرس، يقوم الطلاب فيه بتسجيل الأسئلة التي تستثيرهم حول موضوع الدرس، بالتالي يتعلم هنا الطلاب مهارة قراءة وصياغة السؤال (التساؤل)، حيث يقوم المعلم بدور الموجه للطلاب لكي يتمكنوا من صياغة الأسئلة بشكل مفهوم وواضح ومحدد.

6 – يطلب المعلم من الطلاب قراءة الدرس بشكل مقصود، ثم يفتح باب المناقشة معهم من خلال الأسئلة التي وضعوها من قبل، والتفاصيل الأخرى من الدرس التي لم يتعرضوا لها، ومن ثم يتيح المعلم الفرصة للطلاب لأن يعبروا عن رأيهم واكتساب مهارات وآداب الحوار من خلال توجيهات المعلم.

7 – أما في العمود الثالث (L) الخاص بالذي تعلمه الطالب من الدرس، فإنه يتضمن إجابات لأسئلة الطلاب، إضافة إلى معلومات جديدة ومهمة قد تعلموها.

8 – هناك صور أخرى للاستراتيجية تبعًا للموضوع أو المحتوى، حيث يمكن إضافة عمود آخر ليعبر عما كان يريد أن يتعلمه الطالب، أو يتوقع أن يتعلمه ولم يكن موجودًا في معلومات النص، مما يفيد بأن الطالب في هذه المرحلة يتعلم بعضًا من مهارات التفكير الناقد، حيث إنه بعد أن يكون قد ألم بالفكرة أو الأفكار الموجودة في الموضوع، يبدأ

في التفكير وغربلة المعلومات التي اكتسبها، ثم يقرر بعد ذلك مدى حاجته لمزيد من المعلومات حول نقطة ما، فيبدأ في طرح التساؤلات حتى يصل لهذه المعلومات وبالتالي يتحقق له مزيد من الفهم.

مميزات استخدام استراتيجية K-W-L:

- تسهم في تنشيط المعرفة السابقة للطلاب وإثارة الفضول في التفكير.
- تتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات التفكير في جميع مراحل القراءة (قبل وأثناء وبعد القراءة).
- تساعد الطلاب على ممارسة مهارات مختلفة من مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف وطرح الأسئلة والاستنتاج والتنبؤ.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم، ومن ثم تنمية ثقة الطالب بنفسه.
- تسهم في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة ومهارات التأمل.
- تسهم في تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، والشجاعة الفكرية ومهارات المناقشة واحترام الرأي الآخر.

| ماذا أعرف؟ | ماذا أريد أن أعرف؟ | ماذا تعلمت؟ |
|---|---|---|
| | | |

مثال لشكل جدول استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)

## [6] استراتيجية توجيه التنبؤ Anticipation Guide:

### وصف الاستراتيجية:

تعود هذه الاستراتيجية إلى (Duffelmeyer, 1994)، وتعتبر من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مرحلة ما قبل القراءة، لتنشيط المعرفة السابقة للطالب حول موضوع القراءة، وتدريبه على كيفية ربطها بالمعلومات الجديدة.

### كيفية استخدامها:

1 - يقوم المعلم بالإعلان عن الموضوع الذي هم بصدد قراءته من خلال ذكر العنوان وكتابته على السبورة بخط واضح.

2 - يقوم المعلم باستخدام استراتيجية العصف الذهني لتنشيط معارف الطلاب وخبراتهم السابقة حول الموضوع الذي هم بصدد دراسته.

3 - يقدم المعلم (4 - 6) جمل تدعم أو تتحدى اعتقادات الطالب وخبراته السابقة عن موضوع القراءة، ويمكن أن يكتبها المعلم على السبورة أو يجهز أوراق عمل صغيرة، ويوضح للطلاب المطلوب منهم.

4 - يقوم المعلم بتوزيع ورقة العمل ومشاركتها مع الطلاب حيث يتم سؤال الطلاب ليدون كل طالب استجابته لكل جملة، وتحضير نفسه لتصحيح واكتشاف آرائه، وقد تكون هذه الجمل على سبيل المثال عنوانًا لنقاط مهمة، أو مفاهيم أساسية، أو أفكارًا مثيرة للجدل أو تصورات خاطئة، مع مراعاة عدم كتابة جمل يمكن أن يتم الإجابة عنها بسهولة.

5 - يمكن أن يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية في حالة ما كان الموضوع محل النقاش أو محل الدراسة صعبًا وجديدًا بالنسبة للطالب.

6 - يناقش المعلم كل جملة مع جميع طلاب الصف، ثم يسأل عن عدد الطلاب المؤيدين والرافضين للجملة المكتوبة، ثم يطرح سؤالًا لطالب واحد من كل مجموعة ليشرح سبب اختيار المجموعة لهذه الإجابة.

7 - يقوم الطالب المنتخب من كل مجموعة بالتعبير عن رأي الجماعة في العبارة، ولا يقوم المعلم بإعطاء أي إيماءات أو إشارات بالرفض لأي من الآراء المقترحة.

8 - يعطى الطلاب فرصة لقراءة الموضوع، حتى يقارن الطالب بين استجابته الأولية واستجابته بعد قراءة ومعرفة المعلومات الجديدة المتضمنة في الدرس.

9 - بعد عرض المجموعات يقوم المعلم بمناقشة كل عبارة مع الصف، ومعرفة المجموعات المؤيدة أو الرافضة للجمل المكتوبة، ثم يتم تصحيح التصورات الخاطئة لدى المجموعات الأخرى.

10 - يعطي المعلم فرصة للطلاب لقراءة الموضوع مرة أخرى، ويسألهم إذا ما كانت هناك أجزاء تحتاج لمزيد من التوضيح.

11 - يقوم المعلم بالإجابة على تساؤلات الطلاب بعد قراءة النص، ثم يطرح مجموعة من الأسئلة على موضوع النص، حيث يبدأ بأسئلة مباشرة وبالتدريج حتى يصل إلى الأسئلة التي تحتاج مزيدًا من التفكير والتأمل.

**مميزات استخدام استراتيجية توجيه التنبؤ:**

- تسهم في تنشيط المعرفة السابقة للطلاب وإثارة الفضول في التفكير.
- تساعد الطلاب على ممارسة مهارات مختلفة من مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف والتنبؤ والاستنتاج، وكذلك مهارات التفكير الناقد.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير بما وراء المعرفة.
- تسهم في تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات المناقشة واحترام آراء الآخرين.

**مثال لاستراتيجية الموجه التنبئي:**

علوم: وحدة القلب

الوصف : ضع علامة ( √ ) في العمود ( أنا ) بجانب أي جملة تتفق معها، ثم بعد قراءة النص قارن بين رأيك في هذه الجملة والمعلومات الموجودة في النص:

| أنا | النص | |
|---|---|---|
| — | — | 1 - حجم القلب بنفس حجم الصدر |
| — | — | 2 - ينقسم القلب إلى 6 أجزاء |
| — | — | 3 - نبض القلب هو نفس معدل النبض |
| — | — | 4 - القلب عضلة |
| — | — | 5 - يضخ القلب الدم للرئتين مثلما يضخ الدم لباقي أجزاء الجسم |

**[7] استراتيجية أنشطة التفكير/ القراءة المباشرة:**

**وصف الاستراتيجية :**

تتشابه هذه الاستراتيجية مع استراتيجية (K-W-L) فهي تسهم في تنشيط معارف الطالب الأولية، والربط بينها وبين المعلومات الجديدة، علاوة على أنها تساعد الطالب على التركيز على الجزء المخصص للدراسة، وتستخدم في مرحلة ما قبل القراءة، وتعتبر من الاستراتيجيات الناجحة في التعامل مع المحتوى الروائي أو القصصي. وتعطي هذه الاستراتيجية الفرصة للطلاب لممارسة مهارات القراءة النشطة، إذ إنها تتضمن تطبيق وممارسة ثلاث عمليات أساسية هي التنبؤ، ثم القراءة، والاستقراء (أي التحقق في ضوء المؤشرات).

**كيفية استخدامها:**

1 - يقوم المعلم بإعطاء الطلاب ملخصًا عن القصة أو موضوع القراءة المراد تعلمه، مثل قراءة العنوان وبعض الأفكار الثانوية.

2 - يسأل المعلم الطلاب عن تنبؤاتهم بالنسبة لسير القصة، أو توقعاتهم للأحداث القادمة في القصة، من خلال الموجز الذي تم عرضه في البداية.

3 - يمكن تطبيق الاستراتيجية بشكل فردي أو في شكل مجموعات عمل.

4 - يمنح المعلم الطلاب وقتًا كافيًا لقراءة النص قراءة واضحة، وعمل ترابطات منطقية بين الأحداث داخل القصة، ثم يطرح عليهم بعض الأسئلة مثل:(بعد قراءتك النص ماذا تلاحظ؟ ماذا تستدل من قراءتك للفقرة رقم ( )؟ اذكر التصنيفات التي يمكن الخروج بها من قراءتك للفقرة، في ضوء قراءتك للنص قارن بين التنبؤات الأولية التي قمت بها قبل قراءة النص والمعلومات التي حصلت عليها بعد قراءتك للنص...).

5 - يقوم المعلم بإعطاء الفرصة لفتح باب المناقشة لتقدم كل مجموعة الدليل على صدق تنبؤاتهم، ثم يطلب المعلم من الطلاب تلخيص ما تعلموه.

**مميزات استخدام استراتيجية القراءة المباشرة :**

- تتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات التفكير مثل التنبؤ والاستنتاج، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات الوعي بما وراء المعرفة، وكذلك مهارات التلخيص.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم وتنمية ثقة الطالب بنفسه.
- تسهم في تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات المناقشة واحترام الرأي الآخر.

**مثال : استراتيجية القراءة المباشرة / أنشطة التفكير:**

| القراءة المباشرة/ أنشطة التفكير |
|---|
| ما الذي أعرفه؟ |
| ما الذي أعتقد أني أعرفه؟ |
| ما الذي أعتقد أني سأتعلمه؟ |
| ما الذي تعلمته؟ |

### [8] استراتيجية الإطار القصصي Story Frame:

وصف الاستراتيجية:

هي عبارة عن نموذج تخطيطي يشكل إطارًا لقصة ما، ويكون على الطالب إكماله وكتابة المعلومات المطلوبة، ويساعد هذا النموذج الطالب على تنظيم تفكيره أثناء القراءة، حيث إنه يساعده في تنظيم وترتيب الأحداث الموجودة بالقصة بشكل متسلسل ومنطقي، ويمكن أن يستخدم المعلم هذه الاستراتيجية لتوضيح بنية النص القصصي.

كيفية استخدامها:

1 - يعرض المعلم النموذج التخطيطي للإطار القصصي على الطلاب قبل قراءة الموضوع أو القصة.

2 - يقرأ المعلم محتويات النموذج مع الطلاب، مع توضيح الفراغات التي يجب أن يقوموا بإكمالها، وكيفية تنظيم المعلومات فيها.

3 - يمكن أن يتم تنفيذ الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي.

4 - يعطي المعلم وقتًا كافيًا لقراءة القصة، ثم يطلب منهم بعد ذلك أن يكملوا الإطار القصصي بناء على ما قاموا بقراءته.

5 - بعد أن ينتهي الطلاب من تكملة النموذج، يفتح المعلم المجال للمناقشة وطرح الأسئلة لتقييم كيفية ضبط وتصميم وتوضيح الحدث الأهم في القصة.

6 - يتدرج المعلم مع الطلاب من الأسئلة البسيطة إلى الأسئلة التي تحتاج لمزيد من مهارات التفكير، وتنقسم الأسئلة إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

أسئلة التقييم:

- ما هو التعميم أو القاعدة / المبدأ الذي يريد الكاتب توضيحه؟
- ما هي الحقائق، والأمثلة و آراء الخبراء التي وضعت لتقييم أو توضيح هذا المبدأ؟
- هل هذه التفاصيل ظهرت في ترتيب منطقي؟

السبب / النتيجة:

- ما هو الموضوع الذي تم عرضه وتوضيحه أو المقصود من النص؟
- ما هي الخطوات المحددة، وما هي النقاط المحددة التي كانت سببًا لحدوث أحداث النص؟
- ماذا كانت النتيجة في النهاية؟ أو ما هو الناتج من الأحداث؟

التفاصيل:

- ما هو الحدث الذي تم توضيحه أو شرحه؟
- من هي الشخصية الأهم أو الأساسية التي لعبت دورًا في هذه القصة؟
- ما هو المؤشر المحدد أو الحدث المحدد الذي حدث؟ وفي أي سياق قد حدث؟
- ما الذي سبب هذا الحدث؟
- ما هي التأثيرات التي أثرها هذا الحدث على الشخصيات الأخرى في القصة؟

**مميزات استخدام استراتيجية الإطار القصصي:**

- تؤكد فكرة التعلم الذاتي.
- تساعد الطالب على تنظيم أفكاره أثناء القراءة واكتساب مهارات تنظيم العلاقات بين المعلومات الواردة في النص المقروء.
- تتيح الفرصة للطالب لممارسة مهارات التفكير مثل الاستنتاج والتفسير والتحليل ومهارات التفكير الناقد.
- تنمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة.

مثال لشكل جدول استراتيجية الإطار القصصي:

| إطار القصة |
|---|
| - في هذه القصة، حدثت المشكلة عندما .................................................................................................... |
| - بعد ذلك .................................................................................................... |
| - ثم .................................................................................................... |
| - ثم .................................................................................................... |
| - في النهاية تم حل المشكلة عندما .................................................................................................... |
| - القصة انتهت بـــ .................................................................................................... |

[9] استراتيجية خريطة القصة Story Grammar:

وصف الاستراتيجية:

تعتمد هذه الاستراتيجية بشكل أساسي على مفهوم التنظيم العقلي البصري للمعلومات، وهي تتشابه إلى حد كبير مع استراتيجية خريطة المفاهيم، ولكن تستخدم بشكل أساسي مع النصوص الروائية، وهي عبارة عن رسم تخطيطي ثنائي الأبعاد يوضح العلاقات بين أحداث وشخصيات القصة، ويمكن أن يقوم المعلم ببناء هذه الخريطة، وذلك مع المراحل الدراسية الصغيرة، أو يقوم الطالب ببنائها بنفسه في المراحل المتقدمة. وتساعد هذه الاستراتيجية بشكل كبير الطالب على تنظيم وترتيب المعلومات والأحداث في القصة، ومن ثم تسهم في سهولة استرجاع هذه المعلومات.

1 - يقوم المعلم ببناء الخطوط الخارجية لخريطة القصة، إما على السبورة أو على ورق مطبوع، موضحا كل خطوة لتدريب الطالب على بنائها.

2 – يعطي المعلم وقتًا كافيًا للطلاب لقراءة القصة، ثم يطلب منهم إكمال الخريطة بالمعلومات المحددة بعد قراءة القصة المختارة.

3 – كما يمكن أن يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات عمل ويطلب من كل مجموعة بناء الخريطة الخاصة بها بعد قراءة الموضوع.

4 – يعطي المعلم الفرصة للطلاب لعرض أعمالهم ومناقشتها.

5 – هناك مجموعة من العناصر الأساسية يجب مراعاتها عند بناء الخريطة وهي:

العنوان، العناصر، شخصيات: أساسية/ ثانوية، المشكلة/ الحل، البناء: البداية، الوسط، النهاية.

وهناك بعض الأسئلة التي يمكن الاستعانة بها، حيث يطرحها المعلم على الطلاب للمناقشة.

تسلسل الأحداث:

- ما هو تسلسل الأحداث التي تم توضيحها؟
- ما هو الحدث الأساسي في القصة؟

المقارنة والتناسق / الاتساق:

- ما هي العبارات أو الفقرات التي تمت المقارنة بينها؟
- ما هي خصائص الفقرات التي تمت على أساسها هذه المقارنة؟
- ماذا فعلت الشخصيات بشكل عام؟ ما أوجه الشبه والاختلاف بين شخصيات القصة؟
- ما النتيجة أو الاستنتاج الذي وصل إليه الكاتب بخصوص الشخصيات من حيث التشابه أو الاختلاف؟ وكيف ربط الكاتب بينها؟

المفاهيم / التعريفات:

- ما هو المفهوم الذي تم توضيحه؟
- ما هي خصائصه أو مميزاته؟
- ما هي الأمثلة التي تم وضعها لكل خاصية أو ميزة لهذا المفهوم؟

التوضيح / الشرح:

- ما هي الشخصية / المكان / الشيء الذي تم شرحه؟
- ما هي خصائصه المهمة؟
- هل هذا الشرح يمكن أن يتميز إذا تغير ترتيب الخصائص؟

الاستطراد:

- ما هو الحدث الذي تم توضيحه أو شرحه؟
- ما هي الشخصية الأهم أو الأساسية التي لعبت دورًا في هذه القصة؟
- ما هو المؤشر المحدد أو الحدث المحدد الذي حدث؟ وفي أي سياق قد حدث؟
- ما الذي سبب هذا الحدث؟
- ما هي التأثيرات التي أثارها هذا الحدث على الشخصيات الأخرى في القصة؟

أسئلة التعميم:

- ما هو التعميم أو القاعدة / المبدأ الذي يريد الكاتب توضيحه؟
- ما هي الحقائق، والأمثلة، والإحصاءات وآراء الخبراء التي وضعت لتقييم أو توضيح هذا المبدأ؟
- هل هذه التفاصيل ظهرت في ترتيب منطقي؟

السبب / النتيجة:

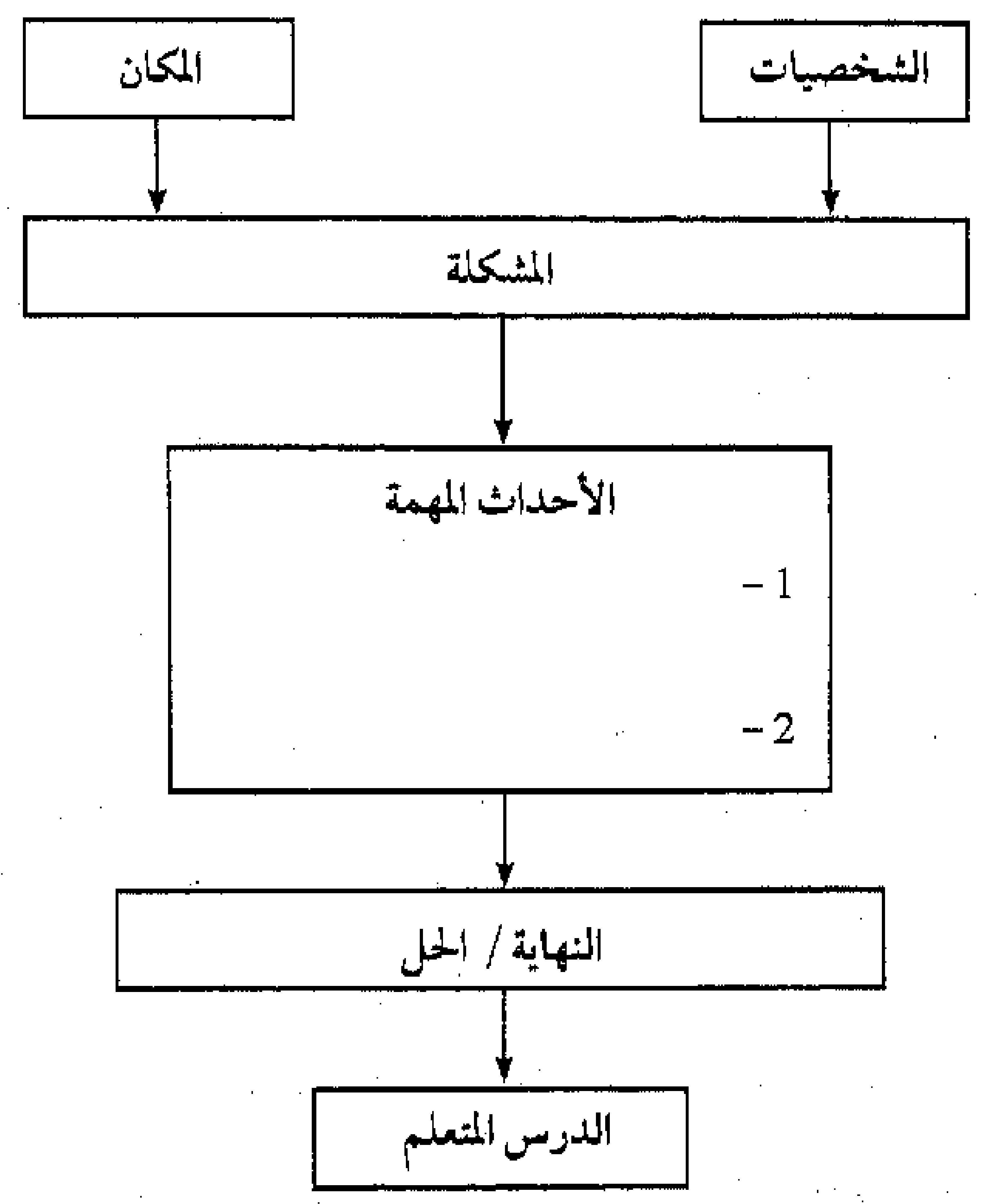
- ما هو الموضوع الذي تم عرضه وتوضيحه أو المقصود من القصة؟
- ما هي الخطوات المحددة أو النقاط المحددة التي كانت سببًا لحدوث أحداث القصة؟
- ماذا كانت النتيجة في النهاية؟ أو ما هو الناتج من الأحداث؟

**مميزات استخدام استراتيجية خريطة القصة:**

- تساعد الطالب على إدراك العلاقات بين الأحداث والشخصيات في القصة.

- تنمي لدى الطالب القدرة على ترتيب الأحداث والشخصيات، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.

- تساعد الطالب على تحديد الأحداث المهمة والرئيسية والأحداث الأقل أهمية في الموضوع.
- تساعد على استرجاع معلومات القصة بشكل سريع.
- تساعد المعلم على تعرف الفهم الصحيح أو الخاطئ لدى طلبته للموضوع القرائي.
- يمكن أن تستخدم في أكثر من شكل، حيث يمكن أن يستعين بها المعلم في بداية عرض درس جديد، أو بعد الانتهاء من قراءة نص محدد وتلخيص المعلومات الواردة فيه.
- تستخدم أحيانا كوسائل تقويم، حيث يقوم المعلم بتصميمها وتكون مهمة الطالب تكملة المربعات الخالية.




مثال لشكل استراتيجية خريطة القصة Story Grammar / Maps

## [10] استراتيجية التلخيص الجماعي Group Summering:

وصف الاستراتيجية:

هي خطة عمل يستخدمها القارئ بوعي لاختصار النص أو الموضوع المقروء، وإعادة بنائه في صورة نص جديد يحافظ على الأفكار الرئيسية في الموضوع الأساسي، وتقوم هذه الاستراتيجية على أن تمكن الطالب من تلخيص الموضوع يعني فهمه ذلك الموضوع، يعني امتلاكه لمهارات تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في موضوع القراءة، ومهارة إعادة بناء الموضوع بأسلوب الطالب والحفاظ على عناصره الرئيسية.

كيفية استخدامها:

تمر استراتيجية التلخيص بثلاث مراحل:

1 – مرحلة ما قبل القراءة، وفيها:

- يقوم المعلم بعرض موضوع القراءة وتحديد الغرض منه.
- يشجع ويحفز الطلاب على قراءة الموضوع.
- يوضح للطلاب خطوات عملية التلخيص.

2 – مرحلة القراءة، وفيها:

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات عمل.
- يطلب المعلم من الطلاب قراءة الموضوع قراءة دقيقة.
- يطلب من الطلاب التركيز على الأفكار الرئيسية والتعرف على الأفكار الثانوية في الموضوع، فمثلًا إذا كان الموضوع عن الحيوانات الثديية: فإن العناوين الثانوية في النص تكون (الوصف، الأكل، السكن، حقائق أو معلومات مسلية)، وهي تعبر عن المجالات التي سيستخدمها الطالب للقيام بالتلخيص.

3 – مرحلة ما بعد القراءة:

– يقسم المعلم السبورة إلى أربعة أجزاء، وفي كل جزء يكتب أحد العناوين الثانوية.

– يطلب المعلم من الطلاب أن يتطوع طالب من كل مجموعة لكل جزء بحيث يكتب هو على السبورة المعلومات في جمل مركبة تامة، ثم تتم مناقشة المجموعات في عنوان كل جزء، إذ إن الطالب بحاجة لأن يدرك أي مفهوم أكثر أهمية وكيفية تذكره بوضوح.

4 – تكرر هذه الطريقة في كل جزء مع توجيهات المعلم، وفتح المجال للمناقشة بين الطلاب بعضهم البعض.

**مميزات استخدام طريقة التلخيص الجماعي:**

1 – يكتسب الطالب مهارة تحديد الأفكار الرئيسة والمعلومات المهمة والأقل أهمية في موضوع القراءة.

2 – يكتسب الطالب مهارة تنظيم وترتيب الأفكار والمعلومات بالموضوع.

3 – يكتسب الطالب مهارة إعادة بناء الموضوع بأسلوب الطالب مع الحفاظ على عناصره الأساسية.

4 – ممارسة العديد من مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف والتحليل والتركيب ومهارات التفكير الناقد.

مثال: استراتيجية التلخيص الجماعي Group Summarizing:

| نموذج لاستراتيجية التلخيص الجماعي (الحيوانات الثديية) | |
|---|---|
| الوصف: | الغـــذاء: |
| المسكن: | حقائق مثيرة: |

## [11] استراتيجية خطة ما قبل القراءة Pre-reading Plan:

### وصف الاستراتيجية:

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها قبل القراءة، حيث تسهم في تنشيط معرفة الطالب وخبراته السابقة حول موضوع القراءة، وتحقيق فهم أفضل لموضوع القراءة، وذلك من خلال:

- إيجاد وتحديد العلاقات والارتباطات بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة التي يتضمنها الموضوع، وإضافتها للبنية المعرفية.
- استنتاج الكيفية التي تمكن المتعلم من استخدام المعلومات الجديدة في توسيع دائرة معرفته السابقة بالتأمل والتفكير.
- إعادة تشكيل البنية المعرفية في ضوء ما تم اكتسابه من معلومات جديدة يتضمنها الموضوع القرائي.

### كيفية استخدامها:

1 - يقوم المعلم باختيار النص القرائي، ويفضل أن يكون ذا مفهوم معين يمكن تحديده، ويشعر الطلاب بأهميته والحاجة إليه.

2 - يحدد المعلم المفهوم الرئيس في النص بالاشتراك مع الطلاب، ويكون ذلك في صورة جملة واحدة أو طرح سؤال، مثل: ما الذي يحضر لذهنك عند سماعك كلمة أو عبارة إنترنت مثلاً؟

3 - يمكن تطبيق الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي.

4 - يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقوموا بشكل فردي أو في مجموعات بكتابة كل الكلمات أو العبارات التي تحضر لأذهانهم والتي يمكن أن تكون لها علاقة بالمفهوم الرئيس الذي تم تحديده، وبذلك يتم تنشيط المعرفة السابقة للطلاب، ثم يطلب منهم استخلاص الأفكار التي يتضمنها الموضوع، وتصنيفها في فئات.

5 - يشجع المعلم الطلاب على التفكير بمحتوى قوائم المفردات التي وضعوها، وكيف يمكن أن ترتبط بالمفهوم الرئيس للموضوع من خلال طرح الأسئلة مثل: لماذا تعتقد أن هناك ارتباطًا بين هذه الكلمة والمفهوم الرئيسي؟ أو كيف ترتبط هذه العبارة بالمفهوم الرئيسي؟ وهذا يشجع الطلاب على أن يفكروا في العلاقات والارتباطات والكيفيات التي تربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد.

6 - يعطي المعلم الفرصة للطلاب لأن يتأملوا محتوى قوائم المفردات، ويقوموا بحذف ما ليس له صلة بالمفهوم الرئيسي والإبقاء على الكلمات الأكثر ارتباطا به، ثم يسألهم أن يقوموا بإضافة كلمات أخرى جديدة يرون أنها ذات صلة بالموضوع.

7- يعطي المعلم الفرصة للطلاب لأن يقوموا بقراءة النص قراءة دقيقة، وذلك بهدف تحديد مدى ارتباط معلوماتهم السابقة والمتمثلة بالمفردات والتراكيب التي وضعوها في القوائم بالمعلومات الجديدة التي يتضمنها النص الذي تمت قراءته، وبذلك تتم إعادة صياغة البنية المعرفية.

**مميزات استخدام استراتيجية خطة ما قبل القراءة:**

- إثارة فضول الطلاب وحثهم على التفكير ووضع كلمات أو جمل تتصل بالمفهوم الرئيس.

- ممارسة الكثير من عمليات التفكير مثل تحليل النص واستخلاص الأفكار وتصنيفها، وكذلك اتخاذ قرار بشأن أكثرها ارتباطا بموضوع القراءة، وهي من مهارات التفكير الناقد.

- تنمية بعض المهارات الوجدانية من خلال العمل في مجموعات مثل مهارات التواصل الاجتماعي والتعاطف واحترام آراء الآخرين.

## [12] استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Strategy:

### وصف الاستراتيجية:

يقصد بالتدريس التبادلي النشاط التعليمي الذي يأخذ شكل الحوار وتبادل الأدوار بين المعلم والطلاب (أو بين الطلاب وبعضهم البعض) حول موضوع قرائي محدد، وفيها يتم تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة توزع الأدوار بين أفرادها، ويحدد قائد لكل مجموعة تكون مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم موضوع القراءة إلى فقرات أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كل على حدة، وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الفقرة أو الفكرة واستيعابها، يتم اختيار قائد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى القيادة في معالجة الجزء التالي ومناقشته، وهكذا يتم التعلم من خلال تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة وممارسة مهارات: التلخيص والتساؤل والتوضيح والتنبؤ. علاوة على مهارات ما وراء المعرفة.

### كيفية استخدامها:

1 - يقوم المعلم بشرح مفهوم التدريس التبادلي، ويوضح أننا نتعلم بشكل أفضل عندما يستطيع كل منا أن يدرس للآخرين.

2 - يقوم المعلم بشرح المهارات الأربعة التي سوف يتعلمها ويمارسها الطالب أثناء استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وتوضيح أهمية ودور هذه المهارات في تحسين الفهم القرائي، وهذه العمليات هي:

- التلخيص Summarizing: وفيها يتم التعرف والتركيز على الأفكار الأساسية والأكثر أهمية في النص، وفيها يتم توجيه الطلاب إلى تلخيص كل فقرة على حدة، ثم تلخيص الموضوع بشكل كامل باستخدام كلمات وعبارات الطلاب أنفسهم، ويتضمن التلخيص القدرة على التمييز وتحديد المعلومات المهمة، وإدراك العلاقات والترابطات بين الأفكار.

- التساؤل Questioning: وتتضمن عمليات الحوار التي يقوم عليها التدريس التبادلي، وفيها يتم توجيه الطلاب لأن يقوموا بطرح أسئلة على أنفسهم حول ما لا يعرفونه، وما يحتاجون لتوضيحه في النص، ومن ثم يكون على الطالب تحديد المعلومات المهمة ثم صياغة أسئلة ليختبر الطلاب أنفسهم ويتأكدوا من قدرتهم على إجابة الأسئلة التي وضعوها، إضافة إلى أن صياغة الأسئلة نفسها تتطلب تدريب الطلاب على وضع نوعيات مختلفة من الأسئلة تقيس مستويات مختلفة من التفكير.

- التوضيح Clarifying: وتعني أن يكون الطالب قادرًا على الإحساس بالنص وتحديد النقاط الصعبة أو التي تمثل صعوبة وعائقًا للوصول للفهم مثل: الكلمات الجديدة، العبارات الغامضة، المفاهيم الصعبة. وفيها يسأل المعلم الطلاب حول ما يواجهونه من صعوبة في فهم النص، حيث يطرح المعلم عليهم أسئلة مثل: ما الكلمات أو المفردات التي تشعرون بوجود صعوبة في فهمها؟ ما المفاهيم الجديدة أو غير المألوفة التي مرت عليكم في النص؟ بالتالي يسمح هذا النشاط ويتيح الفرصة لتقديم التغذية المرتدة وأن يدرك الطلاب مواطن الصعوبة والغموض في النص، الأمر الذي يدفعهم إلى معرفة الوسائل المختلفة التي يمكن الاستعانة بها للوصول إلى مستوى أفضل من الفهم والاستيعاب.

- التنبؤ Predicting: وتعني القدرة على استخدام المعلومات الموجودة بالفعل في النص، وبناء النص، واستخدام الإشارات التوضيحية الموجودة بالنص، بالإضافة إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، وتكوين فروض حول ما يهدف إليه النص، وفيها يتم توجيه الطلاب إلى وضع بعض التنبؤات حول ما سيطرحه مؤلف النص من أفكار أخرى في الجزء التالي من النص الذي لم يقرأه بعد.

**خطوات تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي:**

- يقسم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية.

• تـوزع الأدوار التاليـة بـين أفـراد كل مجموعـة بحيـث يكون لكل فـرد دور واحـد منها: الملخص – المتسائل – الموضح – المتنبئ.

• توزع قطعة القراءة (من كتاب، من مجلة أو صحيفة....).

• إعطـاء الفرصـة لكل فـرد في المجموعة لقراءة القطعة السـابقة قراءة صامتـة، ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة فيما بعد.

• يلي ذلك قيام الملخص بدوره ثم المتسائل ثم الموضح ثم المتنبئ، ويتخلل ذلك مناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة، في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة ويسـتمع لما يجري من حوارات، ثم يقدم العون والدعم المناسبين متى كان ذلك ضروريًّا.

• يجيـب أفراد كل مجموعـة على اختبار قصير يقيس فهمهم لقطعـة القراءة، ثم يعقب ذلك مناقشة صفية تتضـمن إجابات الطلاب على أسئلة الاختبار.

مميزات استراتيجية التدريس التبادلي:

– سهولة تطبيقه في الصفوف الدراسية ومع كل المواد الدراسية.

– تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.

– تزيد من دافعية الطلاب ورغبتهم في القراءة.

– تشجع الطلاب من ذوي القدرة المنخفضة على المشاركة.

– تسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة ومهارات الوعي بما وراء المعرفة.

– تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم.

– توفر تغذية مرتدة وتعزيزا لاستجابات الطلاب.

– توفر بيئة تعلم أكثر ملاءمة لا تعتمد على طريقة واحدة.

**بعض عيوب استراتيجية التدريس التبادلي:**

- يحتاج بعض الطلاب لوقت طويل نسبيًّا للتدريب على الأنشطة الأربعة (التلخيص، توليد الأسئلة، التوضيح، التنبؤ) المصاحبة للتدريس التبادلي.
- يحتاج لوقت طويل حتى يؤتي النتائج المرجوة منه.
- قلة مشاركة الطلاب الخجولين في أنشطته.

## [13] استراتيجية SQ3R:

**وصف الاستراتيجية:**

يطلق عليها أحيانا استراتيجية روبنسن نسبة إلى فرنسيس روبنس (Francis Robinson, 1964) وهو أول من أشار إلى أهمية استخدامها، وهي استراتيجية يمكن استخدامها مع معظم المواد الدراسية، وجميع المستويات التعليمية وخاصة المتقدمة منها.

ويعبر عن الاستراتيجية بالحروف الأولى للخطوات التي تمر بها، حيث يقوم فيها الطلاب بتكوين نظرة عامة أو تمهيدية لمواد النص ثم يقومون بكتابة مجموعة من التوقعات حول موضوع النص، من خلال طرح بعض التساؤلات عن عنوان الموضوع، ثم القراءة بشكل متفاعل، ثم البحث عن إجابات لهذه التساؤلات، وذلك من خلال خمس عمليات أساسية وهي (المسح أو الاستطلاع، طرح التساؤلات، القراءة، التسميع، المراجعة).

**كيفية استخدامها:**

1- يعطي المعلم الطالب ورقة بها مجموعة من التعليمات، ثم يقوم بإعطاء نموذج كمثال لتوضيح كيفية الاستجابة لكل مجموعة من الأسئلة أو المهام.

2- يحدد المعلم فقرة أو جزءًا من النص المراد قراءته، ويقسم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، ويحدد لهم وقتًا كافيًا لممارسة عمليات ومهارات هذه الاستراتيجية، مع تقديم الدعم والتوجيه والتغذية المرتدة المناسبة.

3 – بعد التأكد من فهمهم لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية، يقوم المعلم بتحديد بعض الأجزاء الإضافية للقراءة، ولكن يقوم الطلاب بذلك بشكل مستقل تمامًا دون أي تدخل من قبل المعلم.

**التعليمات:**

**1 – مسح أو تصفح الموضوع الذي سوف يقوم بقراءته Survey، وفيها يقوم الطالب بـ:**

- يفكر في العنوان : ما الذي يعرفه عن هذا الموضوع؟ ما الذي يريد أن يعرفه؟
- يلقي نظرة سريعة على رؤوس الفقرات أو الجملة الأولى من كل فقرة.
- يلقي نظرة على الأشكال التوضيحية ( جداول – رسوم بيانية – خرائط...).
- يقرأ الفقرة الأولى.
- يقرأ الفقرة الثانية.

**2 – طرح الأسئلة question، وفيها يقوم الطالب بـ:**

- محاولة إعطاء عناوين فرعية للأفكار التي تضمنها الموضوع.
- وضع الأسئلة التي خطرت في ذهنه خلال فترة المسح أو الاستطلاع.
- تحويل رؤوس الفقرات إلى أسئلة.
- تحويل أي عناوين جانبية، أو الرسوم التوضيحية أو الخرائط إلى أسئلة.
- كتابة الكلمات غير المألوفة ومحاولة تحديد معناها.

**3 – القراءة الفاحصة Read Actively، وفيها يقوم الطالب بـ:**

- القراءة للبحث عن إجابات للأسئلة التي طرحها.
- محاولة الاستجابة للأسئلة باستخدام التلميحات والأشكال التوضيحية من رسومات أو جداول الموجودة في الموضوع، وبعد قراءة كل فقرة يسمع لنفسه ما استوعبه منها.

4 - التسميع والاسترجاع Recite، وفيها يقوم الطالب بـ:

- وضع الإجابات للأسئلة بصوت عالٍ أو كتابةً.
- تلخيص أفكار الموضوع والربط بينها وصياغتها بأسلوبه.
- كتابة الملخص بأسلوبه الخاص.
- قراءة النص مرة أخرى للبحث عن الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها.

5 - المراجعة Review، وفيها يقوم الطالب بـ:

- مراجعة كل ما قام به من قراءة وكتابة أسئلة.
- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها الطالب مهمة وتستحق الاهتمام.
- كتابة أسئلة حول الملاحظات والأفكار الفرعية التي وردت.
- الإجابة عن الأسئلة التي وردت في نهاية الموضوع.
- تلخيص المعلومات التي تم تعلمها عن طريق عمل منظم تخطيطي واضح، ويمكن أن يقوم بكتابة ملخص للأفكار الرئيسية، ثم مناقشتها مع المجموعة.

مميزات استراتيجية SQ3R:

- تنمي القدرة على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.
- تنمي القدرة على مهارات القراءة الناقدة.
- توفر الفرصة لممارسة العديد من مهارات التفكير.
- تدرب الطالب على أن يكون على وعي بذاته ويعرف ما يجري من عمليات أثناء التعلم، أي تنمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة أثناء القراءة.

**[14] استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:**

وصف الاستراتيجية:

تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير وخاصة التفكير بما وراء المعرفة، فهي تقنية يتم من خلالها تجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله بقضية تتطلب

التفكير، وتقوم على التحليل الذاتي بهدف تحديد أنواع العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد عندما يواجه مشكلة يريد حلها أو سؤالا يحتاج إلى إجابة له. وتساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على فهم نوع التفكير المطلوب من خلال مهام محددة. ويمكن أن يستخدمها المعلم أثناء شرح الدرس من خلال التعبير اللفظي بصوت عالٍ ليوضح للطلاب فيم وكيف يفكر في كل مرحلة من مراحل المهام التعليمية، ويصلح استخدام هذه الاستراتيجية مع الموضوعات التي تتضمن كثيرًا من التفاصيل أو المعلومات المتشعبة.

**كيفية استخدامها:**

1 – يقوم المعلم بتحديد الموضوع أو النص الذي سوف يطبق الاستراتيجية عليه، ويفضل استخدامها مع الموضوعات التي تضم كمًّا كبيرًا من المعلومات الجديدة، والتفاصيل الكثيرة.

2 – توضيح القراءة وأهمية استخدام استراتيجيات مختلفة للتعامل مع النصوص القرائية لما تتضمنه من عمليات تفكير، ثم شرح ما ينبغي القيام به من إجراءات لتطبيق استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وتوضيح أن ذهن وعقل القارئ يكون أكثر يقظة من خلال الأسئلة التي يطرحها القارئ على نفسه للوصول إلى فهم ما يقرأ.

3 – يشرح المعلم للطلاب من خلال استخدام نموذج كمثال حيث يطلب منهم أن يقوموا بالقراءة بشكل صامت، ثم يقوم المعلم بالقراءة بصوت عالٍ موضحًا الطريقة التي يفكر بها، والأسئلة التي سيطرحها على نفسه، والطريقة التي سوف يستخدمها لحل مشكلات الفهم في النص، ويفضل أن يقوم المعلم هنا بتغيير نبرات صوته في كل جزء حتى يستطيع الطلاب أن يتعرفوا بداية ونهاية الفقرة، وكذلك الأجزاء والنقاط المهمة.

4 – يقوم المعلم بتحديد الموضوع أو النص ثم يحاول أن يطور ويطرح مجموعة من الأسئلة من سياق الموضوع، ثم يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

5 - يزود المعلم الطلبة بقائمة من المعايير التي تستخدم لتقييم العمليات والمهمات التي يتطلبها النص والاستراتيجيات التي يستخدمونها في التفكير أثناء القراءة.

6 - توجيه الطلبة بما ينبغي عليهم القيام به في هذه الاستراتيجية ويتضمن ذلك:- التنبؤ ووضع فروض حول ما يقرأ وعمل تشبيهات وتصنيفات، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وطرح الأسئلة على النفس بشكل دائم أثناء وبعد قراءة كل فقرة، ثم استخدام استراتيجيات إصلاحية لتعديل الفهم، ويقصد هنا إذا واجه الطالب صعوبة في الفهم عليه أن يعدل من الاستراتيجية التي استخدمها، وذلك من خلال إعادة القراءة وعمل ترابطات جديدة بين المعلومات، وفتح المناقشة مع باقي المجموعة أو سؤال المعلم.

7- يطلب المعلم من الطلاب القراءة مستعينين بالمعايير التي قدمت لهم التوجيهات الخاصة بإجراءات استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، ويكون على المعلم هنا فقط الانتقال بين الطلبة للملاحظة والتوجيه دون تدخل صريح.

**مميزات استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:**

- تجعل الطالب أكثر إيجابية وتفاعلًا في عملية التعلم، وتساعده على الفهم لا الحفظ.
- تنمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة لدى الطالب، ومن ثم تنمي قدرته على التحكم في عمليات تفكيره وتحسن أداءه.
- تساعد الطلاب على ممارسة العديد من مهارات وعمليات التفكير مثل التنبؤ وطرح الأسئلة وربط الخبرة السابقة بالمعلومات الجديدة.
- تنمي مهارات العمل الجماعي والتواصل الاجتماعي.

نموذج تقييم استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

| | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا |
|---|---|---|---|---|
| عمل تنبؤات حول موضوع النص | | | | |
| قمت بعمل صورة ذهنية لموضوع | | | | |
| قمت بتعديل الاستراتيجية المستخدمة | | | | |
| قمت بعمل تماثل بين المعلومات | | | | |
| قمت بتحديد النقاط الصعبة بشكل لفظي | | | | |
| قمت بالتعديل من الاستراتيجية المستخدمة | | | | |

### [15] استراتيجية المناقشة المسجلة Scored Discussion :

وصف الاستراتيجية:

تعطي المناقشة الطلاب الفرصة لممارسة وتقييم مهارات المناقشة الفعالة، واستراتيجية المناقشة المسجلة تعني أن يقوم مجموعة صغيرة من الطلاب بإجراء مناقشة فيما بينهم، بينما يقوم المعلم وباقي الفصل بملاحظة مناقشة المجموعة الصغيرة، ويقيمونها من خلال معايير محددة (إيجابية وسلبية) مثل: استخدام الأدلة للتوضيح، استخدام أسئلة واضحة ومحددة لا تحمل أكثر من معنى، عمل تشابهات، الالتزام بآداب الحوار.

أما النقاط السلبية فتتضمن: المقاطعة أثناء النقاش وعدم الالتزام بآداب الحوار، التعليقات التي ليس لها علاقة بموضوع النقاش، التعدي بالألفاظ على الأفراد، وفي النهاية، يقدم المعلم تغذية راجعة لمجموعات الطلاب الذين قاموا بالمناقشة.

كيفية استخدامها:

1- يزود المعلم الطلاب بقائمة معايير المناقشة الناجحة موضحا الإيجابيات والسلبيات، كما يمكن أن يقوم بتسجيل هذه المعايير على السبورة لتكون بمثابة منبه أثناء المناقشة.

2 – يقسم المعلم الطلاب في مجموعات، ويعطي لهم وقتًا كافيًا للقراءة، ثم يقوم المعلم باختيار أحد الأجزاء أو الفقرات التي عبر فيها الكاتب عن موقفه تجاه حدث ما، ثم يقوم المعلم بتوجيههم لفهم الموقف من خلال طرح الأسئلة التالية: ما الموقف الذي اتخذه الكاتب في المقالة تجاه الحدث؟ اشرح الموقف الذي توافق عليه والذي لا توافق عليه ولماذا؟

3 – يعطي المعلم الطلاب الوقت الكافي لتسجيل الأدلة على إجاباتهم.

4 – يختار المعلم مجموعتين من المجموعات للقيام بمناقشة آراء المجموعتين موضحًا معايير إجراء المناقشة، والالتزام بالوقت المحدد.

5 – يقيم المعلم المناقشة ويسجل ملاحظاته، ويسمح لبقية طلاب الصف أن يقوموا بتسجيل ملاحظاتهم حول مجموعة المناقشة.

6 – يقدم المعلم تغذية راجعة للمجموعات، ونقاط القوة ونقاط الضعف والأجزاء التي تحتاج لمزيد من التوضيح أو استخدام أدلة أقوى، كذلك يجمع المعلم الملاحظات التي سجلها الطلاب الآخرون في الصف، ومناقشتهم بها.

7 – يكرر المعلم استخدام الاستراتيجية مع مجموعات أخرى بعد أن يقرأ الطلاب فقرات أخرى.

**مميزات استراتيجية المناقشة المسجلة:**

- تدعم وتعمق استيعاب الطلاب للمادة العلمية.
- تزيد من فاعلية واشتراك الطلاب في الموقف التعليمي وتعزز ثقتهم بأنفسهم.
- تزود الطلاب بالتغذية الراجعة الفورية عن أدائهم.
- تتيح للطلاب ممارسة مهارات التفكير والاتصال الشفهي والمعنوي.
- تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمي روح التعاون والتنافس بين الطلاب وبالتالي تحد من الرتابة والملل.

نموذج تسجيل درجات لتقييم المناقشة:

اسم الطالب: ........................................................................................

الصف: ........................................................................................

| السلوكيات الإيجابية | النقاط | السلوكيات السلبية | النقاط |
|---|---|---|---|
| (1) 1- يعرض رؤيته أو موقفه من الموضوع | -x(1) = - | (-2) 1- لا يعطي انتباهًا أو يشتت انتباه الآخرين. | -x(2-) = |
| (1) 2- يقدم تعليقات مرتبطة ومتسقة مع الموضوع | -x(1) = - | (-2) 2- يقاطع أثناء الكلام. | -x(-2) = |
| (3) 3- يستخدم دليلًا يدعم موقفه | -x(3) = - | (-1) 3- يعلق تعليقات غير مرتبطة. | -x(-1) = |
| (2) 4- يوضح نقاط الاختلاف مع وجهة نظر الآخر | -x(2) = - | (-3) 4- يحتكر المناقشة لصالحه. | -x(-3) = |
| (2) 5- يتعرف عندما يقوم شخص آخر بعرض تعليقات غير مرتبطة | -x(2) = - | (-3) 5- شخصية هجومية. | -x(-3) = |
| (3) 6- يطور عمليات التشابه والمماثلة | -x(2) = - | | |
| (1) 7- يسأل أسئلة توضيحية | -x(3) = - | **مجموع النقاط** | |
| (3) 8- يستخدم مهارات الإنصات بشكل جيد (مثل تكرار ما قاله فرد آخر في المجموعة..) | -x(1) = - | مجموع النقاط للسلوكيات الإيجابية: | |
| | -x(3) = - | مجموع النقاط للسلوكيات السلبية: | |
| | | المجموع الكلي: | |
| | | التقييم: | |

## [16] استراتيجية شبكة النقاش Discussion Web:

وصف الاستراتيجية:

تعطي المناقشة المتداخلة أو المتشابكة الفرصة لكل الطلاب لكي يتولوا المسئولية، وأن يشارك كل طالب بأفكاره الخاصة في النقاش، بالتالي لا يكون النقاش مقصورًا على الطلاب المتفوقين فقط مما يعزز ويشجع كل طلاب الصف على الاشتراك واكتساب مهارات المناقشة.

تجمع شبكة النقاش بين المجالات الأربعة للغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويمكن استخدامها في أي وقت خلال عملية التعلم كنشاط في مرحلة ما قبل القراءة، أو نشاط في مرحلة ما قبل الكتابة، أو استراتيجية بعد القراءة أو لمساعدة الطلاب لتنظيم أفكارهم أثناء القراءة.

**كيفية استخدامها:**

1 - يقوم المعلم بتهيئة الطلاب لقراءة الموضوع المطلوب قراءته، وذلك من خلال تنشيط معارفهم وخبراتهم السابقة ومحاولة ربطها بالمعلومات الجديدة، وتوضيح الهدف من القراءة، ثم يقوم المعلم بتحديد المفردات والكلمات الجديدة، بعد ذلك يفتح المعلم المجال للنقاش حول موضوع القراءة.

2 - يعرِّف المعلم أي مفردات أو كلمات صعبة أثناء المناقشة، حتى تكون الكلمات قد تم استخدامها ضمن سياق القصة، ثم يجعل الطلاب يقرؤون نهايتين للقصة.

3 - يكتب المعلم سؤالًا في وسط السبورة عن الحدث الرئيسي للقصة... إلخ، ثم يوضح للطلاب أن عليهم وضع أسباب منطقية محددة لإجابتهم، ثم يعطي كل طالب الوقت الكافي لبناء أسبابه الخاصة والمحددة لكل وجهة نظر، علاوة على تشجيعهم على كتابة فكرة أو اثنتين مما يؤكد مشاركة الكل.

4 - يطلب المعلم من كل طالب مشاركة زميل له في الأفكار التي كتبها، ثم يطلب منهم الاستمرار في مناقشة الأسباب التي دفعتهم لاختيار هذا الرأي، وكيفية تدعيم وجهة نظرهم بالأدلة.

5 - بعد ذلك يجعل كل مجموعة تشارك طلاب المجموعة الأخرى، ثم يطرح عليهم أسئلة مختلفة تتيح لهم القيام بعملية المقارنة بين أسباب الموافقة والرفض.

**[17] استراتيجية المناظرة:**

**وصف الاستراتيجية:**

تعني المناظرة في أبسط معنى لها أسلوبًا للحوار بين طرفين (شخص وآخر، أو فريق وفريق) يتجادلون حول قضية خلافية، فيطرح كل طرف حججه وأسانيده.

ولكي يطلق على أي حوار لفظ «مناظرة» لا بد من توافر عنصرين أساسيين هما: أ- أن تكون هناك قضية أو مسألة خلافية جدلية مطروحة للحوار، ب- أن يكون لطرفي الحوار وجهات نظر متباينة حولها، وقد تتضمن المناظرة عنصرًا ثالثًا هو الوسيط الذي يتولى إدارة الحوار بين طرفيه.

كيفية استخدامها:

يمر تنفيذ استراتيجية المناظرة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: تقديم القضية أو الموضوع: وفيها يتولى المعلم أو أحد الطلاب تقديم القضية لطلاب الصف جميعًا، وذلك من خلال عرض عنوان القضية في شكل سؤال مثل: هل البشرية في حاجة للحروب؟ يتبع ذلك تناول موجز موضوعي لها كأن يقال: هناك من يرى أن الحروب كلها شر، ففيها يقتل الناس ويتشرد السكان ويتدهور الاقتصاد وتظهر الأمراض والأوبئة وتضطرب العلاقات الاجتماعية، في حين يرى آخرون أن الحروب ضرورة لا مفر منها فهي تؤدي إلى تحرر الشعوب، وتماسك أبناء الوطن وظهور الأبطال الشجعان، وأخيرًا يشير مقدم القضية أن هذه القضية ستكون محورًا للمناظرة بين الطلاب في الدرس الحالي وعليهم مراعاة آداب الحوار.

المرحلة الثانية: يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، بحيث يكون العدد في كل مجموعة فرديًا ثم تتجه كل مجموعة إلى مكانها المحدد في الصف.

المرحلة الثالثة: وفيها يتم توزيع الأدوار بين أفراد المجموعات فيختار أحدهم ليلعب دور الوسيط، بينما يقسم أفراد المجموعة إلى فريقين: فريق مؤيد وآخر معارض.

المرحلة الرابعة: وفيها يقوم كل أفراد المجموعة بالاطلاع على مصادر التعلم الخاصة بالقضية (كتب دراسية، مجلات، مراجع، أفلام...)، حيث يقوم كل فريق بجمع الأدلة والأسانيد لوجهة نظره في القضية.

المرحلة الخامسة: وفيها يقوم الفريقان (المؤيد والمعارض) بالحوار والجدل فيما بينهما، حيث يقدم كل فريق حججه وأسانيده، في حين يقوم الفريق الآخر بتفنيد هذه الحجج والرد

عليها، وتتم إدارة الحوار من قبل الوسيط، وعليه أن يكون محايدًا ويعطي كل فريق حقه من الوقت وعرض وجهة نظره، ويطرح أسئلة على كل فريق لجعل الحوار بينهما مستمرًا.

المرحلة السادسة: يقوم ممثل عن كل فريق بعرض أسانيده وحججه في شكل نقاط على أفراد الصف جميعًا، ويتولى المعلم دور الوسيط في هذه الحالة فيدير الحوار، ويسجل نقاط كل فريق على السبورة.

المرحلة السابعة: يقوم طلاب الصف في ضوء ما لديهم من معايير وقيم وبإشراف من المعلم باتخاذ القرارات بشأن القضية.

**مميزات استخدام استراتيجية المناظرة:**

- تدعم وتعمق أستيعاب الطلاب للمادة العلمية.
- تزيد من فاعلية واشتراك الطلاب في الموقف التعليمي وتعزز ثقتهم بأنفسهم.
- تزود الطلاب بالتغذية الراجعة الفورية عن أدائهم.
- تتيح للطلاب ممارسة مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار.
- تنمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة.
- تتيح الفرصة لاكتساب مهارات الاتصال الشفهي والمعنوي.
- تنمي روح التعاون والتنافس بين الطلاب وبالتالي تحد من الرتابة والملل.

## [18] استراتيجية REAP (اقرأ- شفر- اكتب تعليقًا هامشيًا - تأمل):

**وصف الاستراتيجية:**

تؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية كتابة تعليقات من القارئ بعد قراءته للنص وصياغة المعلومات بأسلوبه الخاص، باعتبار أن كتابة التعليقات تساعد القارئ على استيعاب وفهم موضوع القراءة، ويعبر عن الاستراتيجية بالحروف الأولى من الخطوات التي تمر بها، حيث يقوم فيها الطالب بإلقاء نظرة عامة أو تمهيدية على مواد النص ثم يقوم بكتابة معلومات النص وما فهمه حول موضوع النص بلغته الخاصة، ثم كتابة التعليقات، ثم التأمل فيها

قـد كتبـه، وذلك من خلال أربع عمليات أساسـية وهي (القراءة – التشـفير – اكتب تعليقًا هامشيًا – تأمل).

**كيفية استخدامها:**

1 – يعطـي المعلـم الطالب ورقة بها مجموعة من التعليمات، ثم يقـوم بإعطاء نموذج كمثال لتوضيح كيفية الاستجابة لكل مجموعة من الأسئلة أو المهام.

2 – يحدد المعلم فقرة أو جزءًا من النص المراد قراءته، ويحدد لهم وقتًا كافيًا لممارسة عمليات ومهارات هذه الاستراتيجية، مع تقديم الدعم والتوجيه والتغذية المرتدة المناسبة.

3 – بعد التأكد من فهمهم لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية، يقوم المعلم بتحديد بعض الأجـزاء الإضافية للقـراءة، ولكن يقوم الطلاب بذلك بشـكل مسـتقل تمامًا دون أي تدخل من قبل المعلم.

**التعليمات:**

- القراءة **Read**: وهي الخطوة الأولى وفيها يقوم الطالب بقراءة النص بغرض تكوين فكرة حولـه والتحضـير لعملية كتابة التعليقـات والهوامش بعد التعرف عـلى الأبعاد المختلفة للموضوع.
- ترميز أو تشـفير المعلومات **Encode**: وتعني أن يقـوم الطالب بإعادة صياغة المعلومات التي قرأها في النص بلغته وأسـلوبه الخاص الذي يعبر عن فهمه للموضوع وقدرته على توضيحه.
- كتابـة التعليقـات **Annotate**: ويقصد بكتابـة التعليق أن يقوم الطالـب بكتابة ملخص للأفـكار العامـة للنص دون الدخـول في تفصيلاته، وتكون مصاغـة في عبارات موجزة تعبر عن ما يحمله النص من أفكار ومعانٍ ونقاط اتفاق أو اختلاف، وكذلك تحديد نقاط القوة والضعف في النص، كما يستخدم الطالب رموزًا معبرة عن الجانب أو المحور الذي يعبر عنه التعليق.

• **التأمل والتفكير Ponder**: وفي هذه الخطوة يتأمل الطالب ما قام بكتابته من تعليقات، مع تحديد ما إذا كانت هذه التعليقات قد غطت جميع أوجه الموضوع التي تضمنها النص القرائي.

**وهناك عدة طرق/ أنواع في كتابة التعليقات ونذكر منها:**

- **التعليقات الافتراضية**: وفيها يكتب الطالب ما يفترضه نقاطًا جوهرية يريد الكاتب توصيلها للقارئ.
- **تعليقات الأسئلة**: وفيها يكتب الطالب تعليقاته في صورة أسئلة توجد الإجابة عليها ضمن أجزاء موضوع القراءة.
- **التعليقات النقدية**: وفيها يكتب الطالب تعليقاته حول نقاط اتفاقه وتأييده لرأي الكاتب أو اختلافه ومعارضته له، وتتضمن هذه التعليقات توضيح الفكرة الرئيسية، ثم توضيح موقف الطالب منها (التأييد / المعارضة)، ثم عرض الأدلة التي يدافع بها عن موقفه.
- **التعليقات الشخصية**: فيها يكتب الطالب آراءه الشخصية حول ما جاء في النص موازنًا بين آرائه وآراء الكاتب في ضوء معتقداته وآرائه في الموضوع.

**مميزات استخدام استراتيجية REAP:**

- تنمي عملية التعلم الذاتي لدى الطالب.
- تنمي القدرة على الانتباه والتذكر.
- تسهم في جعل عملية القراءة أكثر حيوية ونشاطًا.
- تجعل الطالب أكثر إيجابية وتفاعلًا.
- تسهم في تنمية مهارات معالجة المعلومات.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل الاستنتاج، التنبؤ، طرح الأسئلة.
- تسهم في تنمية مهارات التفكير بما وراء المعرفة.
- تنمي القدرة اللغوية لدى الطالب لأنها من المفترض أن تكتب بلغته الخاصة.

# بعض الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجيات قراءة المحتوى في تنمية العمليات المعرفية المختلفة

**مقدمة:**

تم عمل مسح لبعض الدراسات في مجال تعليم واستخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات العلم المختلفة وتنمية العمليات المعرفية، وذلك بهدف التعرف على كيفية تطبيق الاستراتيجيات على محتويات مختلفة، وكذلك الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في عملية التدريس، وسوف يتم عرض الدراسات من خلال أربعة محاور رئيسية هي:

- المحور الأول: دراسات تناولت بحث استخدام وتطبيق استراتيجيات محددة داخل الصف الدراسي.
- المحور الثاني: دراسات تناولت بحث أثر استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات العلم المختلفة في عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية على عملية التعلم.
- المحور الثالث: دراسات تناولت تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى.
- المحور الرابع: دراسات تناولت خبرات التعلم الوسيط.

**المحور الأول: دراسات تناولت بحث استخدام وتطبيق استراتيجيات محددة داخل الصف الدراسي:**

الفكرة الرئيسية لهذا المحور تتناول تعليم استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، وأثره على تنمية بعض العوامل المرتبطة بعملية التعلم، وقد اختلفت الدراسات فيما بينها

من حيث الهدف ومنهج الدراسة، لذا تم تقسيم دراسات هذا المحور إلى خمسة محاور فرعية وهي كما يلي:

1- دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

2- دراسات تناولت استخدام استراتيجية K-W-L.

3- دراسات تناولت استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ.

4- دراسات تناولت استخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

5- دراسات تناولت استراتيجيات أخرى.

**أولًا: الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم Concept Map:**

- دراسة (Barton, James, 2001) التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات القراءة على تنمية المفردات اللغوية في مادة القراءة والأدب، وفيها قام الباحث بتطبيق نماذج متعددة لاستراتيجيات القراءة المختلفة التي تساعد على تنمية المفاهيم مثل خرائط المفاهيم، والخرائط السيمانتية.

شملت العينة (35) طالبًا من طلاب المدرسة الثانوية، وتم تدريسهم بعض موضوعات مادة الأدب والقراءة باستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم، والخرائط السيمانتية، بالإضافة إلى شرح أهمية استخدام وكيفية بناء خرائط المفاهيم. كما تم تدريب الطلاب على كيفية ربط الكلمات مع الأفكار العامة بالنص من خلال تكملة الخريطة السيمانتية، استخدم الباحث اختبارًا لقياس مدى فهم الطلاب للنص، حيث طلب منهم تلخيص وكتابة ما قد فهموه من النص بلغتهم الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم والخرائط السيمانتية قد أسهم في تنشيط المعلومات الأولية لدى الطالب حول المفردات والمفاهيم الجديدة، كما أدى إلى تيسير تعليم المفردة داخل السياق العام لموضوع النص الأدبي، وليس بشكل معزول عنه، ومن النتائج الأخرى التي أظهرتها الدراسة علاقة الارتباط بين استخدام استراتيجيات القراءة (خرائط المفاهيم والخرائط السيمانتية)، وتحسن

أداء الطلاب الكتابي، الذي ظهر في عرض الأفكار أثناء التلخيص بشكل منظم وواضح، علاوة على استخدام بعض الطلاب الاستراتيجيات نفسها لعرض الأفكار وبأشكال مختلفة أثناء الكتابة.

- أما دراسة (Amirreza Vakilifard & Francoise Armand, 2006) فيمثل الهدف منها البحث في مدى فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على فهم النص، بالنسبة للمتعلمين الذين يدرسون بلغة غير لغتهم الأم. شملت العينة (18) طالبًا ممن يتحدثون الإنجليزية ويدرسون باللغة الفرنسية في جامعة كيبك في مونتريال، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (شملت 9 طلاب)، وضابطة (9 طلاب).

واستمر استخدام الطرق التقليدية في التدريس للمجموعة الضابطة التي تمثلت في (توضيح معنى الكلمات الجديدة من خلال استخدام القاموس وشرح العبارات الصعبة، وكتابة التعريفات المباشرة). أما في المجموعة التجريبية فكان يُطلب من المشاركين تكملة خرائط المفاهيم بشكل جماعي وتعاوني قبل البدء في قراءة النص، ثم بعد الانتهاء من القراءة يقوم المشاركون بتصحيح ما قاموا بتكملته ولكن بشكل فردي.

استمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار للفهم القرائي، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بشكل عام، فضلًا عن تميز المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في الأجزاء الخاصة بالتعبير الكتابي، حيث كانوا أكثر قدرة على توضيح الأفكار وترابطها وتنظيم الكتابة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، واستخدام بعض مهارات التفكير مثل التفسير في ضوء التشابه والاختلاف، ووضع الاستنتاجات، ظهرت في ملخصاتهم وكتاباتهم، وقد أكدت الدراسة على فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم مع الطلاب الذين يدرسون بلغة غير لغتهم الأم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ثناء عبد المنعم رجب حسن (2003) التي هدفت إلى بحث أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي

والاتجاه نحو المادة، حيث بلغ حجم العينة (70) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة الفاروق عمر للبنين بجمهورية مصر العربية والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي، حيث قامت الباحثة بتقسيمهم إلى (35) طالبًا للمجموعة الضابطة، استمر تدريسهم بالطرق التقليدية، و(35) طالبا للمجموعة التجريبية تم تدريسهم باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

شملت أدوات الدراسة اختبارين: الأول اختبار لقياس مهارات الإنتاج اللغوي، أما الثاني فهو مقياس للاتجاه نحو مادة البلاغة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى:

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي، والذي ظهر بشكل واضح في تحسن الأداء في الكتابة التعبيرية للطلاب، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانوا أكثر دافعية وميلًا لعملية التعلم.

وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الحميد زهير، وسعد عطا الله (2001) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في إكساب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم البلاغية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

شملت العينة (80) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة السلام الثانوية بالسويس حيث تم تقسيم العينة إلى (40) طالبًا للمجموعة التجريبية، تم تدريسهم باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، و(40) طالبًا للمجموعة الضابطة؛ استمر تدريسهم بالطرق التقليدية، وشملت أدوات الدراسة اختبارين أحدهما تحصيلي في مادة البلاغة، والآخر مقياس للاتجاه نحو مادة البلاغة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة لطلاب الصف الأول الثانوي. كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة بين متوسط درجات طلاب المجموعة

التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة البلاغة في كل مستوى من مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وفي مستوى التحصيل ككل لصالح المجموعة التجريبية. وبالنسبة للاتجاه نحو مادة البلاغة أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاتجاه نحو مادة البلاغة لصالح البعدي، علاوة على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

وبشكل عام نجد أن غالبية الدراسات في الجزء السابق قد أشارت إلى كفاءة استراتيجية خرائط المفاهيم باعتبارها إحدى استراتيجيات مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في تنمية المفاهيم والمفردات اللغوية لدى الطلاب، والمرونة التي تتميز بها حيث أثبتت فعالية في استخدامها عند تدريس لغات غير اللغة الأم.

- أما دراسة (Rupley, William-H; Logan, John,1999) فقد بحثت أثر استخدام خرائط المفاهيم على تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وقد شملت العينة مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم قام الباحثان بإعداد وحدة عن درس التغذية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وقد استمر تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطرق التقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية خرائط المفهوم، واستخدام التعلم التعاوني وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة بحيث تقوم كل مجموعة بتكملة الخرائط، ثم عرض آراء كل مجموعة في الصف الدراسي، وقد حرص الباحث على التدرج في عرض المفاهيم من البسيط إلى المعقد، وإعطاء الطلاب الفرصة لكي يقوموا باستنتاج المفاهيم بأنفسهم ووضع تعريفات لها.

وشملت أدوات الدراسة اختبارًا للمفردات والمفاهيم الخاصة بموضوع التغذية لكلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، علاوة على استمارة ملاحظة للطلاب أثناء تنفيذ التجربة،

وعمل مقابلات مع الطلاب، وقد أشارت النتائج إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية بشكل عام على أداء المجموعة الضابطة في اختبار فهم المفردات، فضلًا عن تميز طلاب المجموعة التجريبية بالتحديد والتنظيم، والقدرة على التفسير وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم، والتعبير عنها بشكل مرتب وواضح في كلمات محددة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم واتجاه الطلاب نحو عملية التعلم.

وأوصت الدراسة بضرورة التركيز في الدراسات المستقبلية على التعلم التعاوني وتدريب الطلاب من خلال مجموعات العمل.

- أما دراسة محمد سعيد آل عطاف الشهراني (2005) فقد جاءت مختلفة في نتائجها مع دراسات الجزء السابق، حيث قام الباحث في هذه الدراسة بإعداد وحدة عن التلوث البيئي في مادة العلوم باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

شملت العينة (144) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الأمير عبد الله عبد العزيز الثانوية، تم تقسيمهم إلى (66) طالبًا للمجموعة الضابطة والذين استمر تدريسهم بالطرق التقليدية المعتادة، و(78) طالبًا للمجموعة التجريبية تم تدريسهم باستخدام خرائط المفاهيم. وتضمنت أدوات الدراسة اختبارًا تحصيليًّا في وحدة التلوث البيئي، ومقياسًا للاتجاه نحو مادة الأحياء، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل، بالإضافة إلى الإشارة إلى أن استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لم يؤثر على اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الأحياء، واتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها (Asan A, 2007) في مادة العلوم أيضًا ولكن مع اختلاف العينة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي بالنسبة لطلاب الصف الخامس في مادة العلوم.

شملت العينة (23) طالبًا من طلاب إحدى المدارس الابتدائية، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي قبلي ثم قسم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وفي حين استمر التدريس للمجموعة الضابطة بالطرق التقليدية، استخدمت استراتيجية خرائط المفاهيم لتدريس وحدة الحرارة للمجموعة التجريبية، وشملت أدوات الدراسة اختبارًا تحصيليًّا في مادة العلوم يتكون من 20 فقرة اختيار من متعدد، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة العلوم، إلا أن الباحث في هذه الدراسة قد أشار إلى أنه بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، إلا أن استخدام خرائط المفاهيم كان له تأثيرات إيجابية، حيث أتاح استخدامها الفرصة للطلاب لممارسة عمليات مثل الترتيب والتصنيف والتنظيم والمقارنة للوصول لفهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة، علاوة على أنها أمدت الطلاب بوسيلة تساعدهم على تذكر المفاهيم المعروضة بسهولة من خلال المخططات البصرية، كما كان لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم دور مؤثر في خلق بيئة نشطة ساهمت في زيادة التفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي مما كان له أثر إيجابي على عملية التعلم.

- أما دراسة (Young Min Lee & David Nelson, 2005) فقد ذهبت لبحث مدى تأثير استخدام نموذجين من الخرائط المفاهيمية على الأداء في مهام حل المشكلات، وفيها قام الباحثان باستخدام الخرائط المفاهيمية بطريقتين: الأولى ملء خرائط المفاهيم completed، ويكون على الطالب فيها تكملة الأجزاء الناقصة منها، أما الثانية فهي إنتاج خرائط المفاهيم generative التي تحتاج إلى أن يقوم الطالب ببنائها بنفسه.

شملت العينة (44) طالبًا من الطلاب الخريجين ضمن برنامج تدريبي للتأهيل للعمل كمعلمين، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي وتقسيمهم إلى مجموعتين:

- مجموعة (1): وهي المجموعة التي تم تدريبها على تكملة خرائط المفاهيم.
- مجموعة (2): وهي المجموعة التي تم تدريبها على إنتاج خرائط المفاهيم.

وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لمهام حل المشكلات، وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التي تدربت على إنتاج خرائط المفاهيم في الأداء في مهارات حل المشكلات

بشكل عام على المجموعة التي تدربت على تكملة خرائط المفاهيم، علاوة على تميز أداء المجموعة (2) حيث كان أداء طلابها أعمق في حل المشكلات من حيث القدرة على تحليل المشكلة، والتنبؤ في ضوء معطيات المهام ووضع الفروض وصياغتها بشكل محدد، ثم كتابة الاستنتاجات وحلول المشكلات، كما كانوا أكثر تنظيمًا وترتيبًا في كتابة المعلومات. وقد فسر الباحثان سبب تفوق المجموعة (2) بأن خرائط المفاهيم المنتجة هي طريقة ألزمت الطلاب بممارسة مهارات التفكير بشكل أعمق.

**ثانيا: الدراسات التي استخدمت استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ K-W-L:**

- دراسة (Fritz, Margaret, 2002) التي هدفت إلى بحث مدى فاعلية استخدام استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت ؟ K-W-L كأحد الأنشطة الصفية، وشملت العينة (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، ولم يغير فيها الباحث الطرق التقليدية التي يستخدمها في التدريس (المحاضرة - عرض المفاهيم -...)، ولكنه استخدم استراتيجية K-W-L كأحد الأنشطة التعليمية داخل الصف، واستمرت التجربة لمدة شهر، وشملت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة لأداء المعلم وأخرى للطلاب قبل وأثناء فترة التجربة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع المعلمين والطلاب أثناء هذه الفترة، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية K-W-L كان له تأثير كبير على تيسير عملية التدريس بالنسبة للمعلم، بالإضافة إلى أنها ساهمت في تنشيط المعارف الأولية لدى الطلاب حول موضوع القراءة، كما كان لها تأثير مهم في زيادة دافعية الطلاب للتعلم، فضلًا عن الاندماج والتفاعل بشكل أكبر مع عملية التعلم.
- أما دراسة Sampson, Mary.Beth, 2002 فقد استخدم فيها الباحث استراتيجية K-W-L مع أحد الصفوف الابتدائية التي يستخدم فيها المعلم طريقة العصف الذهني أثناء التدريس.

وشملت العينة (22) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية، حيث قام الباحث باستخدام استراتيجية K-W-L كإحدى الوسائل التعليمية أثناء التدريس باستخدام طريقة العصف

الذهني، وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة ملاحظة لأداء كل من المعلم والطلاب، وقد أكدت النتائج أن استخدام استراتيجية K-W-L كان له تأثير إيجابي على عملية التعلم ظهر في إتاحة الفرصة للطلاب لتعلم مهارات التفكير الناقد والتمييز بين الصواب والخطأ والحقيقة والرأي والقدرة على اتخاذ قرار بشأن المعلومات التي يقومون بقراءتها والتعامل معها على أنها ليست مسلمات، بل يجب إجراء عمليات التقييم لمعرفة مدى صحتها قبل قبولها، فضلًا عن ممارسة مهارات البحث والتقصي والتحقق من المصادر.

- دراسة (Crowther, David.T; Cannon john, 2004) هدفت إلى بحث مدى فعالية استخدام استراتيجية K-W-L كإحدى استراتيجيات القراءة أثناء تدريس مادة العلوم في صفوف المرحلة الابتدائية.

وشملت العينة مجموعة من طلاب المرحلة الابتدائية حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستمر تدريس المجموعة الضابطة بالطرق التقليدية، أما مع المجموعة التجريبية فقد استخدم الباحث استراتيجية K-W-L، ثم قام بإجراء اختبار تحصيلي في مادة العلوم، بالإضافة إلى ملاحظات الباحث قبل وأثناء وبعد التجربة. وقد كشفت النتائج عن تميز أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي عن المجموعة الضابطة بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية K-W-L قد ساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي لطلاب المجموعة التجريبية في عملية التعلم، فضلًا عن أنها أتاحت الفرصة للطلاب للتعرف على بعض العمليات المعرفية وممارستها مثل الاستفادة من خبرات سابقة، وكيفية الربط بين هذه الخبرات ومعلومات المحتوى، بالإضافة إلى اكتساب القدرة على كتابة ما قد تعلموه، وإتاحة الفرصة لممارسة بعض مهارات الوعي بما وراء المعرفة مثل وضع خطة محددة، ومراقبة الفهم أثناء التفاعل مع النص، وتقييم النتائج، الذي اتضح من خلال الملاحظة.

- وفي دراسة مقارنة بين نوعين من استراتيجيات القراءة جاءت دراسة Cantrell, R. Jeffrey; Fusaro, Joseph.A, 2000 التي استهدفت بحث مدى فعالية نوعين من استراتيجيات القراءة هما: استراتيجية K-W-L واستراتيجية التلخيص أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى استخدم معها المعلم استراتيجية K-W-L أثناء التدريس، أما المجموعة الثانية فقد استخدم المعلم استراتيجية التلخيص، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لقياس الفهم القرائي في مادة الدراسات الاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين أداء المجموعتين في درجات التحصيل العام لاختبار الفهم القرائي، ولكن تميز أداء المجموعة الأولى على المجموعة الثانية في طريقة الإجابة على أسئلة التعبير الكتابي، حيث كانوا أكثر دقة وتحديدًا وتنظيمًا في عرض معلوماتهم.

وتوضح هذه الدراسة الفعالية التي تتميز بها استراتيجيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى التي تمثلها هنا استراتيجية K-W-L، واستراتيجية التلخيص؛ حيث كان لاستخدامها تأثير إيجابي على التحصيل الذي ظهر من خلال درجات اختبار الفهم القرائي، كما كشفت هذه الدراسة مبدأ التنوع والتخصيص الذي يؤكد عليه مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، والذي يعبر عن إمكانية استخدام جميع استراتيجيات القراءة مع المحتويات المتنوعة، مع التأكيد على فكرة التخصيص حيث إن هناك استراتيجيات أكثر ملاءمة مع نوعيات محددة من المجالات.

**ثالثًا: دراسات استخدمت استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:**

يتناول هذا المحور الدارسات التي تناولت استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وهي تعتبر من الاستراتيجيات المهمة، حيث إنها تتيح الفرصة للطلاب لممارسة العديد من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، ومن ثم تساعد الطلاب على عمليات التنظيم والتحكم الذاتي.

- دراسة (Brimmer, Kathryn, 2004) وقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ على تدعيم ونجاح عملية الفهم للنصوص التي تحتوي على معلومات، وهي دراسة كمية وتجريبية، وقد شملت العينة طلاب المرحلة المتوسطة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية: التي استخدم الباحث معها استراتيجية التفكير بصوت عالٍ.

المجموعة الضابطة: التي استخدمت طريقة التعليمات التقليدية.

وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار القدرة على القراءة، واختبار الفهم القرائي، واستبيان مدى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، والتي كانت تطبق من خلال إجراء مقابلات مع الطلاب بشكل فردي، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي، لكن تفوقت المجموعة الأولى التي استخدمت استراتيجية التفكير بصوت عالٍ في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، ومهارات مراقبة الفهم. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ قد ساهم في تحرر الطلاب من الخجل واكتساب مهارات المناقشة والحوار والقدرة على القراءة والتعبير بصوت عالٍ، فضلًا عن التعرف على الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها أثناء القراءة مما كان له دور مؤثر على اكتسابهم مهارات التنظيم الذاتي.

وهذا ما تؤكده دراسة (Mckeown, R. G & Gentilucci, J. L, 2007) حيث هدفت إلى بحث مدى كفاءة استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ مع الطلاب الذين يدرسون باللغة الإنجليزية.

شملت العينة (27) طالبًا من طلاب المدرسة المتوسطة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تبعًا لمستواهم وكفاءتهم في اللغة الإنجليزية (جيد، متوسط، ضعيف). حيث تم تدريبهم على استخدام وتطبيق استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار في الفهم القرائي، واستبيان لقياس مهارات ما وراء المعرفة، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ أدى إلى تحسن في قراءة النصوص الإنجليزية للمجموعات الثلاثة بشكل عام. كما كان هناك ارتفاع في أداء المجموعة الأولى (جيد) والثانية (متوسط) على اختبار الفهم القرائي عن المجموعة الثالثة (ضعيف)، كما كشفت النتائج عن تميز المجموعة الثانية في استخدام مهارات ما وراء المعرفة. وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على فعالية استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ في زيادة عملية التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات المناقشة والحوار داخل الصف.

نتائج هذه الدراسة أوضحت أيضًا ضرورة عدم الاعتماد والتركيز على استراتيجية واحدة عند التعامل مع مستويات أداء متباينة من الطلاب، ودعت إلى تجربة وتطبيق استراتيجيات قراءة متنوعة حتى يمكن حدوث تفاعل مثمر مع هذا التفاوت في الأداء حتى يستفيد جميع الطلاب.

رابعًا: دراسات استخدمت استراتيجية التدريس التبادلي:

تعتبر استراتيجية التدريس التبادلي إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث تسهم بشكل واضح في تنشيط أربع عمليات معرفية أساسية، وهي التوضيح والتساؤل والتلخيص والتنبؤ، وهي من الاستراتيجيات التي تحتاج لفترة زمنية طويلة للتطبيق.

- ومن هذه الدراسات دراسة (Padron,1992) التي هدفت إلى المقارنة بين استخدام نوعين من إستراتيجيات القراءة: استراتيجية التدريس التبادلي واستراتيجية علاقة السؤال والإجابة وبحث مدى فعاليتها مع مجموعة من الطلاب الإسبان ثنائيي اللغة.

تكونت عينة الدراسة من(89) طالبًا من طلاب الصف الرابع والخامس ثنائيي اللغة، ممن تتراوح أعمارهم بين (8-11) عامًا من ضواحي الجنوب الغربي في الولايات المتحدة، وقد تم تقسيمهم عشوائيًا في كل مستوى تعليمي إلى أربع مجموعات كما يلي:

1 - المجموعة التجريبية (1): تم تدريسها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وتضم (25) طالبًا.

2 - المجموعة التجريبية (2): تم تدريسها باستخدام استراتيجية علاقة السؤال والإجابة، وتضم (24) طالبًا.

3- المجموعة الضابطة (3): تم تدريسها من خلال تقديم مقدمة حول النص، بحيث يجيب الطالب بشكل مستقل على أسئلة الفهم بعد قراءة النص قراءة صامتة، ويقوم المعلم بمناقشة أي كلمات صعبة أو غير مفهومة أمام الصف بأكمله، وتضم (21) طالبًا.

4- المجموعة الضابطة (4): وهي المجموعة التي لم تتلق أي تدخل أو تدريبات، وتضم (19) طالبًا.

وشملت أدوات الدراسة اختبارًا للفهم القرائي، كما تضمنت أدوات التدريب نصوصًا قصصية حول بعض المشاهير من الماضي والحاضر، وتم تقديم قصتين في كل جلسة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في الأداء بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية (1) التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة التجريبية (2) التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية (العلاقة بين السؤال والإجابة) لصالح المجموعة (1). علاوة على تفوق هذه المجموعة في الأداء على المهام التي تطلبت مهارات التلخيص وتوليد الأسئلة.

- دراسة (Leederer, 2000) التي بحثت مدى فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

شملت العينة فئتين من الطلاب: (128) طالبًا من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، إضافة إلى (25) طالبًا ممن لديهم صعوبات تعلم بسيطة، وقد تم تقسيم كل فئة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية حيث تلقى طلاب المجموعة التجريبية جلسات التدريس التبادلي، في حين استمر طلاب المجموعة الضابطة في الدراسة بالطرق التقليدية المعتادة.

استمرت الدراسة لمدة شهر واحد لكل مستوى تعليمي، وتضمنت أدوات الدراسة ستة اختبارات للفهم القرائي: قبل، وأثناء التدريب في نهاية كل أسبوع (4x4)، وبعد نهاية التدريب الذي استمر لمدة شهر كامل.

وقد تكونت هذه الاختبارات من أحد النصوص غير المألوفة بالنسبة للطلاب في مادة الدراسات الاجتماعية، وتم تقسيم هذه الاختبارات إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يكون

على الطلاب فيه وضع ثلاثة أسئلة حول الأفكار الرئيسية بالنص، والجزء الثاني يطلب منهم الإجابة عن الأسئلة التي تم وضعها من قبل الباحث حول موضوع النص وعددها (5) أسئلة، أما الجزء الثالث والأخير فيتم تكليف الطلاب بكتابة ملخص لهذا النص، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الأداء على اختبارات الفهم القرائي الستة بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية من الطلاب العاديين في مهارات التلخيص والتعبير الكتابي في كل اختبار من حيث القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، والقدرة على التنظيم والترتيب والكتابة في كلمات وجمل محددة، علاوة على اكتسابهم مهارات الحوار وطرح الأسئلة والقدرة على التعبير عن الذات. كما كشفت النتائج أيضًا عن تحسن قدرات طلاب المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم في كتابة الملخصات.

- دراسة (Doolito & others, 2006) هدفت إلى بحث مدى إمكانية استخدام وتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في سياقات مختلفة على طلبة الجامعة، وقد تضمنت الحالات التالية:

الحالة الأولى: التدريس التبادلي أثناء قراءة المقالات العلمية:

وفيها تم استخدام استراتيجية التدريس التبادلي مع طلاب الدراسات العليا من قسم علم النفس التربوي، بالإضافة إلى استخدام استراتيجية التكامل لربط أجزاء النص مع بعضها البعض، وربط النص مع النصوص الأخرى، بالإضافة إلى ربط معرفة الطالب الحالية بمعرفته السابقة لعمليات استراتيجية التدريس التبادلي الأربعة.

وقد أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب وفهمهم، حيث أصبح الطلاب أكثر خبرة ومهارة بقراءة وتفسير النصوص، كما تحسن أداؤهم في التعبير الكتابي عما قد فهموه.

الحالة الثانية: التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة:

تم استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتساعد الطلاب على التفكير والفهم والمناقشة الناقدة لنصوص مادة التاريخ، كما استخدمت مجموعة من الاستراتيجيات لتنشيط المعارف

الأولية لدى الطلاب، كما تم تدريبهم على مهارات التساؤل والتوضيح أثناء قراءة النص، وكذلك مهارة التلخيص بعد القراءة، وذلك ضمن منهجية التعلم التبادلي.

وأشارت النتائج إلى اكتساب هؤلاء الطلاب بعض مهارات الوعي بما وراء المعرفة أثناء القراءة والتي ظهرت بوضوح في قدرتهم على عمليات المراقبة والتقييم، علاوة على زيادة قدرتهم على إجراء المناقشات والمحاورات الغنية حول موضوعات مادة التاريخ، وذلك ضمن مجموعات صغيرة، كما أصبح هؤلاء المعلمون أكثر ميلًا لتطبيق التعليم التبادلي في فصولهم.

أما دراسة (رانيا محمد هلال، 2007) فقد هدفت الباحثة إلى اختبار مدى فعالية برنامج تدريبي باستخدام التعلم التبادلي على مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

شملت عينة الدراسة (101) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وهي:

- مجموعة ضابطة وعددها (38) تلميذًا.
- مجموعة تجريبية أولى (مجموعة التدريس التبادلي) وعددها (35) تلميذًا.
- مجموعة تجريبية ثانية (مجموعة تدريبات القراءة) وعددها (28) تلميذًا.

كما تضمنت أدوات الدراسة اختبارًا في الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، وقائمة لاختبار مهارات الوعي بما وراء المعرفة باستراتيجيات القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بين القياس القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعات الثلاث بين القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التفكير الناقد، وفي كل مهارة من مهارات المقياس لصالح المجموعة التجريبية الأولى، علاوة على وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المجموعات الثلاث بين القياس القبلي والقياس البعدي لقائمة الوعي بما وراء المعرفة باستراتيجيات القراءة لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

## خامسًا: دراسات تناولت استخدام استراتيجيات أخرى:

- دراسة(2005) Lynne Bell, M. A & Cherl, Lee التي تمثل الهدف منها في بحث فعالية استخدام إحدى استراتيجيات القراءة أثناء تدريس وحدة التغذية في مادة العلوم على تنمية القراءة والفهم لمحتويات الكتب التعليمية، وكذلك على درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي.

تكونت العينة من (62) طالبًا من طلاب المدارس العليا، تم اختيارهم بشكل عشوائي كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد أعطيت المجموعة الضابطة ملخصًا قام المعلم بقراءته، ثم طلب منهم إعادة قراءته وحل الأسئلة بشكل فردي، أما المجموعة التجريبية فقد استخدم معها الباحث استراتيجية توجيه التنبؤ Anticipation guide، حيث قام بتحضير 5 - 18 سؤالًا خاصًا بموضوع التغذية، ثم طلب منهم الإجابة بشكل فردي، ومناقشة هذه الإجابات بعد الانتهاء منها مع طالب آخر.

وشملت أدوات الدراسة اختبارًا تحصيليًا في وحدة التغذية، وبعد إجراء الاختبار القبلي والبعدي واستخدام الباحث اختبارات للعينات المستقلة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في درجات الاختبار التحصيلي.

وبالرغم من عدم ظهور نتائج ذات فروق واضحة إلا أن الباحث قد أشار إلى أن استخدام استراتيجية توجيه التنبؤ قد ساهم في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي والعمل التعاوني بين الطلاب والمعلم والطلاب وبعضهم البعض.

وأوصت الدراسة بعدم الاعتماد على استخدام استراتيجية واحدة أثناء التدريس، حيث إن التنوع في استخدام الاستراتيجيات المختلفة قد يكون له دور أكثر فعالية خاصة مع الموضوعات العلمية.

وفي دراسة أخرى (Richard Vacca, 2002) تمثل الهدف منها في بحث مدى فعالية استراتيجية المنظم التخطيطي باعتبارها إحدى استراتيجيات القراءة، وفيها قام الباحث بتدريب إحدى معلمات التاريخ في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة على مجموعة من استراتيجيات القراءة، ثم قام بمتابعة وملاحظة تطبيق المعلمة لهذه الاستراتيجيات أثناء تدريس محتوى مادة التاريخ.

وتضمنت الاستراتيجيات التي استخدمتها في الصفوف منذ بداية العام الدراسي تعليم الطلاب كيفية بناء المنظمات التخطيطية، وكيفية القيام بتحليل القالب التنظيمي الذي استخدمه الكاتب لعرض أفكاره مثل: حل المشكلات، والتشابه / الاختلاف، والسبب/ النتيجة، والوصف / التسلسل.

وبشكل عام أظهرت النتائج أن استخدام استراتيجيات القراءة قد ساهم في اندماج الطلاب في أنشطة تتطلب ممارسة عمليات التفكير مثل طرح التساؤلات، وكتابة التفسيرات، وتوضيح التشابه والاختلاف، ووضع الاستنتاجات والتنبؤ في ضوء المعلومات. كما تمتع الطلاب بالقدرة على المناقشة وإدارة الحوار داخل المجموعة التعاونية الصغيرة وداخل الصف الدراسي، علاوة على زيادة عملية التفاعل الاجتماعي داخل الصف، واكتساب الطلاب لمهارات العمل الجماعي مثل حرية التعبير واحترام الرأي الآخر.

وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز في الدراسات المستقبلية على استخدام أسلوب التعلم التعاوني وتعليم الطلاب ضمن مجموعات العمل.

– وفي دراسة (آمال جمعة عبد الفتاح، 2008) التي هدفت إلى دراسة مدى فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية وأثره على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى طلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، قامت الباحثة بإعداد برنامج لتدريس بعض القضايا الاجتماعية باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية مثل استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ (K-W-L)، وخرائط المفاهيم، والتفكير بصوت عالٍ، والتلخيص، علاوة على

تدوين الملاحظات، وشملت العينة طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم شعبة فلسفة واجتماع، وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد لواطسون، واختبارًا لقياس الوعي بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، واختبارًا للوعي بالقضايا الاجتماعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لطلاب عينة الدراسة في الأداء على اختبار التفكير الناقد واختبار الوعي بالقضايا الاجتماعية، بالإضافة إلى اختبار الوعي بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط بين التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والوعي بعمليات التفكير الناقد، ومدى تأثير ذلك على فهم وإدراك القضايا الاجتماعية.

**تعليق على دراسات المحور الأول التي تناولت استخدام استراتيجيات محددة وتأثيرها على تنمية بعض العمليات المعرفية:**

- شمل هذا الجزء عرض العديد من الدراسات التي تناولت استخدام وتطبيق استراتيجيات مختلفة، وبالرغم من اختلاف هذه الاستراتيجيات من حيث المفهوم وطريقة التطبيق، إلا أنه كان هناك اتفاق عام بين نتائج هذه الدراسات في الدور المهم لاستخدام وتطبيق استراتيجيات القراءة داخل مجالات العلم المختلفة.

- أشارت بعض الدراسات إلى عدم فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم بالنسبة لعملية التعلم، وقد يكون سبب الاختلاف في هذه النتائج يرجع إلى طبيعة الأداة التي استخدمها الباحث للحكم على مدى فعالية الاستراتيجية ومدى قوتها وكفاءتها في القياس، حيث إن غالبية الدراسات قد أكدت فعالية هذه الاستراتيجية بالنسبة للتحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير، علاوة على تنمية عملية التفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي.

- أكدت غالبية الدراسات إمكانية استخدام الاستراتيجيات مع المحتويات العلمية المختلفة، إلا أن هناك بعض الدراسات أشارت إلى أهمية اختيار الاستراتيجية المناسبة للمحتوى، حتى تؤتي ثمارها بشكل جيد.

- المرونة التي تتميز بها استراتيجيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، فهي لا تقتصر على مرحلة عمرية أو دراسية معينة.

- كان لاستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم دور فعال في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى الطلاب مثل الترتيب والتنظيم والتصنيف.

- أما استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ K-W-L فقد أثبتت فعالية كبيرة في تنمية بعض عمليات التفكير مثل الاستنتاج، والتنبؤ، والبحث، والتأكد من مصادر المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتساؤل، علاوة على الاستفادة من الخبرات السابقة.

- كما أثبتت استراتيجية التفكير بصوت عالٍ كفاءة في تنمية مهارات معينة مثل القدرة على المناقشة وإدارة الحوار والتساؤل، وكذلك تنمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

- أما استراتيجية التعلم التبادلي فكان لها دور مهم في تنمية عمليات معرفية مثل التنبؤ، والتلخيص والاستنتاج ومهارات الوعي بما وراء المعرفة.

- أشارت معظم نتائج الدراسات السابقة إلى أن استخدام المعلم لاستراتيجيات القراءة داخل الصفوف بهذه الكيفية، كان له أثر إيجابي على تعلم الطلاب واكتسابهم عمليات معرفية ووجدانية مختلفة، مما يعني أن الطلاب لديهم إمكانات قابلة للتطوير والنمو إذا ما توفر الوسيط الخبير المدرب - المعلم - فضلًا عن الأداة والبيئة المناسبة، ويتفق ذلك مع نظرية قابلية البناء المعرفي للتعديل ونظرية فيجوتسكي في التفاعل الاجتماعي وخبرات التعلم الوسيط.

- وبشكل عام فإن مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يهتم بالجوانب التالية:

1- العمل على التغير الكيفي وليس التغير الكمي فقط بالنسبة لمستوى الأداء.
2- التفاعل بين الفاحص والمفحوص.
3- قابلية المفحوص للتعديل.
4- يعتمد على النموذج البنائي للمعرفة في عملية التدخل.

5- تنشيط عملية التعلم داخل الصف الدراسي.

6- التأكيد على مفاهيم إيجابية في عملية التعلم مثل: التعلم التعاوني والعصف الذهني والمناقشات الموجهة.

7- تنمية بعض العمليات الوجدانية مثل مهارات العمل الجماعي، والتواصل، والتعاطف، وحرية الرأي واحترام الرأي الآخر.

**المحور الثاني: دراسات تناولت بحث أثر استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى في عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية على عملية التعلم:**

* يتضح من العرض السابق الكفاءة التي تتميز بها استراتيجيات مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في استخدامها كأدوات لتعليم المحتويات الدراسية المختلفة، حيث تسهم هذه الاستراتيجيات خلال تطبيقها في تنمية العديد من عمليات التفكير، بالإضافة إلى تنمية مجموعة من العمليات الوجدانية، ويأتي هذا الجزء ليؤكد هذه الكفاءة والمرونة، حيث دعا كثير من الباحثين إلى استخدام استراتيجيات القراءة في عرض الموضوعات داخل الكتب باعتبارها بديلًا عن الطرق التقليدية التي تعتمد على سرد المعلومات، ومن ثم يعرض هذا المحور نتائج بعض الدراسات التي ذهبت لبحث مدى تأثير استخدام استراتيجيات القراءة في عرض المعلومات داخل الكتب على عملية التعلم التي تشمل المعلم والطالب. وقد جاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة على فعالية استخدام استراتيجيات القراءة كأدوات في عرض الموضوعات المختلفة داخل الكتب الدراسية.

أكدت دراسة Harman,Janis – M; Hedrick,Wando, 2000 أهمية عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية باستخدام استراتيجيات القراءة، وتأثيرها الإيجابي على بناء المعنى وتنمية الفهم العام للموضوع الذي تتم دراسته.

وفيها قام الباحث بعمل تحليل لمحتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية نسخة المعلم من الصف الرابع إلى الصف الثامن، ويتضمن هذا التحليل عمل (فحص لطبيعة طرق

تمثيل وعرض المعلومات، وطرق تعليم المفاهيم داخل الكتاب)، وقد أظهرت نتائج هذا التحليل وجود قصور بشكل عام في طرق عرض الموضوعات، إذ يعتمد هذا العرض بشكل أساسي على عملية سرد وكتابة المفاهيم بشكل مباشر. بعد ذلك، قام الباحث بعمل تصميم وعرض لبعض الدروس في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم Concept maps، واستراتيجية نموذج فرير Faryar Mode، والخريطة السيمانتية semantic map، حيث يمكن عرض معلومات الدرس من خلال هذه الاستراتيجيات في شكل تخطيطي يسهل التعامل معه.

ثم قام بأخذ ملاحظات داخل الصف الدراسي، علاوة على قيامه بإجراء المقابلات مع المعلمين والطلاب ومعرفة آرائهم حول عرض المعلومات بهذه الكيفية وتأثيره على عملية التعلم، وقد أشارت النتائج إلى أن هذه الاستراتيجيات قد ساهمت في عرض المفاهيم بصورة شيقة وبسيطة للمعلمين والطلاب على حد سواء، مما أدى إلى تيسير مهارات التعامل مع هذه المفاهيم، بالإضافة إلى أنها قد ساعدت المعلم على توضيح الأفكار بشكل مبسط، علاوة على أنها أتاحت الفرصة للتفاعل بين المعلم والطلاب. كما أشار المعلمون إلى أن الاستعانة بهذه الاستراتيجيات أثناء تحضير محتوى الدرس، قد ساهم في عرض هذا المحتوى بشكل مبسط ومبتكر، كما كان له تأثير في تقليل الجهد المبذول في كتابة تفاصيل المعلومات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Camp, Deanna, 2000 التي قام الباحث فيها بدراسة مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات القراءة في عرض موضوعات الكتب المختلفة، من خلال عمل تحليل لبعض الموضوعات الدراسية التي تضم معلومات حقيقية وخيالية، ثم عرض معلومات هذه الموضوعات باستخدام استراتيجيات أخرى مثل استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ واستراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير وأشكال فن Ven diagram، بعد ذلك قام الباحث بملاحظة المعلمين والطلاب أثناء تدريس هذه الموضوعات في الفصول التقليدية، وتسجيل الفيديو، وكذلك

إجراء المقابلات وحلقات النقاش بشكل فردي وجماعي مع المعلمين والطلاب، وقد أظهرت النتائج أن استخدام هذه الاستراتيجيات في عرض الموضوعات أدى إلى تبسيط المعلومات والمفاهيم وعرضها بشكل شيق، مما كان له أثر على شعور الطلاب بالمتعة أثناء قراءة هذه المحتويات وسهولة التعامل معها، كما ساهم في تنشيط المعارف الأولية لدى الطلاب. الأمر الذي أتاح الفرصة للاستفادة من الخبرات السابقة للطلاب حول موضوع القراءة. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الاستراتيجيات بهذه الكيفية قد لعب دورًا مهمًّا في استثارة وإمداد المعلمين بالأفكار المختلفة لتنمية معلومات المحتوى.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة Combs, Done, 2004 التي بحثت أثر فعالية استخدام استراتيجيات مختلفة لعرض المفاهيم داخل بعض الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة على مجموعة من العوامل وهي (دافعية الطالب – مشاركته الصفية – تحصيله)، حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة استراتيجية الخريطة السيمانتية Semantic map في عرض المفاهيم في أحد موضوعات الكتاب المدرسي. فقام الباحث بتقسيم طلاب الصف الدراسي إلى مجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب، ثم طلب من كل مجموعة قراءة وتحديد الأفكار الرئيسية في النص الذي قام بعرضه داخل الكتاب باستخدام استراتيجية الخرائط السيمانتية، بعد ذلك طلب منهم وضع تصور للمفاهيم الموجودة به في نقاط محددة، وقد استخدم المعلم طريقة المناقشة الموجهة مع الطلاب أثناء الصف، وقد أشارت النتائج إلى أن عرض المعلومات بهذه الطريقة قد ساعد الطلاب على فهم الأفكار وتحديدها بسهولة إلى حد كبير، كما أن عرض المفاهيم باستخدام استراتيجية الخرائط السيمانتية قد أثر بشكل إيجابي على التذكر البصري الفوري للشكل التخطيطي، ومن ثم تذكر المفهوم وتفاصيله بسرعة، كذلك أشار المعلمون إلى أن عرض المفاهيم داخل الكتب المدرسية بهذه الطريقة، قد ساهم في تيسير عملية عرض وشرح المحتوى، وتخفيف عبء تقديم الدروس بالطرق التقليدية المملة.

**تعليق على دراسات المحور الثاني التي تناولت بحث أثر استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات العلم المختلفة في عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية على عملية التعلم:**

- كان هناك اتفاق بين هذه الدراسات على فعالية استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات العلم المختلفة في عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية، حيث أثر ذلك بشكل إيجابي على ميل الطلاب للقراءة، كما ساهم في سهولة الفهم وتيسير سبل وأساليب التعامل مع هذه المعلومات.
- أشار المعلمون إلى الدور المهم لعرض المعلومات باستخدام استراتيجيات القراءة داخل الكتب الدراسية في تنشيط المعارف الأولية للطلاب، كما ساعد الطلاب على التعامل مع الكتب المدرسية بشكل بسيط وسهل.
- ساهم استخدام الاستراتيجيات في عرض المعلومات في توفير الوقت والجهد، حيث استعان المعلم بها أيضًا في تحضير المحتوى الذي يقوم بتدريسه.

**المحور الثالث: دراسات تناولت التدريب على استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى:**

الفكرة الرئيسية لهذا المحور تتناول تقديم برامج تدريبية لنماذج مختلفة من المعلمين(الطلاب المعلمين - المعلمين قبل الخدمة - المعلمين أثناء الخدمة) وذلك باستخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، وبحث أثر ذلك على كفاءة أدائهم داخل الصفوف الدراسية، علاوة على تنمية بعض العوامل المرتبطة بعملية التعلم، التي يمثل طرحها الفرض الأول والثاني.

- دراسة رضا حافظ الأدغم، 2004، التي هدف الباحث فيها إلى معرفة أثر تدريب طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية على استراتيجيتين هما: الخرائط المعرفية، والتدريس التبادلي على اكتسابهم للمهارة وتطبيق الاستراتيجية.

شملت العينة (36) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بسلطنة عمان، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تدربت على استخدام استراتيجية الخرائط المعرفية.

المجموعة الثانية: تدربت على استخدام التعلم التبادلي.

وتضمنت أدوات الدراسة اختبارين تحصيليين لقياس مدى اكتساب الطلاب المعلمين للاستراتيجيتين، وبطاقة لملاحظة أدائهم وتقييمه، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، مما يؤكد على اكتساب الطلاب المعلمين للاستراتيجيات، علاوة على تميز أداء المجموعة التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي، كما كشفت النتائج عن استخدام بعض الطلاب المعلمين للاستراتيجيتين أثناء التدريس في فصول التربية العملية.

- دراسة Shain Leau & Janice Liu, 2004 التي هدفت إلى بحث مدى تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم كإحدى استراتيجيات القراءة في مادة الرياضيات على مجموعة من العوامل، وهي: معتقدات المعلم عن مادة الرياضيات وعلاقتها بالقراءة – طريقة تدريس المعلم لمادة الرياضيات – ثقة المعلم في نفسه.

شملت العينة مجموعة من المعلمين الأوائل في المدارس الثانوية ممن هم خبرة بالمجال تجاوزت 8 سنوات، وقد تم تدريبهم على استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وتمت مشاركتهم في البحث بشكل تطوعي.

بالإضافة إلى جمع آراء وخبرات المعلمين أنفسهم من خلال حلقات النقاش، وملاحظات الباحث داخل الصف الدراسي، وملاحظات الطلاب، وتحليل المواد التعليمية (كتب ودفاتر الطلاب)، ودرجات الطلاب التحصيلية في مادة الرياضيات، وتسجيل فيديو أثناء النشاط التعليمي. واستمرت التجربة لمدة خمسة شهور متتالية، وقد أشارت النتائج إلى تغير رؤية المعلمين بالنسبة لمفهوم العلاقة بين القراءة وتعلم مادة الرياضيات، ودورهم كمعلمين يستخدمون القراءة في فصولهم، كما كشفت النتائج أن المعلمين بحاجة لمزيد من التدريب لاكتساب مستوى أعلى من الخبرة في تعلم الرياضيات وأنشطتها مثل: بناء الأنشطة الميسرة، وتصميم الاختبارات، والتقييم.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم ساهم في تغيير دور المعلم من الملقن إلى المشارك والميسر، مما ساهم في زيادة التفاعل بينه وبين الطلاب، كما ساهم في شعور المعلم بمزيد من الثقة بالنفس.

كما كشفت نتائج الدراسة عن حدوث تعديل في البناء المعرفي للمعلمين بدا واضحًا من خلال استخدامهم للعمليات المعرفية المختلفة أثناء تطبيق الاستراتيجيات، مما أثر بدوره على تنمية عمليات التفكير المتنوعة لدى طلابهم مثل التصنيف، والمقارنة، والتساؤل، والترتيب والتنظيم.

وقد لوحظ أن استراتيجية خرائط المفاهيم قد ساعدت المعلم على تحديد النقاط التي يقوم فيها الطلاب ببعض الأخطاء وأسباب هذه الأخطاء، أي أن المعلم قد استخدم الخرائط المعرفية كأداة للتقييم، ووضع الخطط العلاجية على أساسها.

- دراسة Joann Marie & Corole Policastro, 2005 هدفت إلى بحث أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ كإحدى استراتيجيات القراءة على تنمية الفهم القرائي وعمليات التفكير على ثلاث فئات مختلفة من الطلاب وهم:

المجموعة (1): الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة بالرغم من أنهم يبذلون جهدًا كبيرًا.

المجموعة (2): الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

المجموعة (3): طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

بعد ذلك قام الباحث بتدريب مجموعة من المعلمين لكل فئة من الفئات الثلاث على استخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ بالنسبة للمنهج أو المحتوى الذي يقومون بتدريسه.

وتضمنت أدوات الدراسة اختبارًا في الفهم القرائي، واختبارًا لقياس مهارات الوعي بما وراء المعرفة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن أداء المجموعات الثلاثة بشكل

عـام في عمليـة القـراءة، ولكن تميـزت المجموعـة الأولى في الأداء على أسئلة اختبار الفهم القرائي التي تقيس مهارات مثل القدرة على الاستنتاج، وطرح الأسئلة، وكذلك التفسير، كما كشفت النتائج عن تفوق المجموعة الثانية (الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية) في استخدام مهارات ما وراء المعرفة، أما المجموعة الثالثة فقد حدث تحسن طفيف في أدائهم عـلى اختبـار الفهم القرائي، واقترح الباحث أن يتم إجراء مزيد من الدراسـات المتخصصة على هذه الفئة.

كما كشـفت النتائج أن تدريب المعلمين على اسـتخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ داخل الصفوف الدراسـية قد سـاهم في اكتسـاب الطـلاب مهارات المناقشـة والقدرة على إدارة الحوار، مما كان له تأثير كبير على منحهم الشـعور بالثقة بالنفس، كما أوضحت النتائج أنه كلما كان المعلم أكثر فهماً للاستراتيجية ودورها وكيفية تطبيقها، كان أكثر تمكنًا في عملية التعلـم، عـلاوة على زيادة قدرته على توضيح الاسـتراتيجية، واسـتخدام الأمثلة الموضحة والنماذج المناسبة التي تساعد الطلاب على الفهم، وتجعلهم أكثر اندماجًا.

أما دراسـة (Sharon.E, Andrews, 2007) فقـد كان تركيـز الباحث الأسـاسي فيها عـلى فئة المعلمين قبـل الخدمة، وذلك من خـلال تدريب مجموعة من هـؤلاء المعلمين على اسـتخدام اسـتراتيجيات القـراءة داخل مجـالات العلـم المختلفة داخل الصـف الدراسي، وتطبيقها على المواد الدراسية التي يقومون بتدريسـها عن طريـق النمذجة وإعطاء الأمثلة أثناء فترة التدريب العملي.

وتعتـبر هـذه الدراسـة دراسـة تجريبية حيث قـام الباحث بدراسـة مدى تأثـير نمذجة اسـتراتيجيات القـراءة في إحدى الـدورات التعليمية لمجموعة من المعلمين المسـجلين قبل الخدمـة، وشـملت العينـة (24) طالبًا من المسـجلين في دورة بعنوان «تعليـم القراءة داخل مجالات المحتوى».

وفي البداية قام الباحث باختيار وتحديد الاسـتراتيجيات المناسـبة للموضوع الذي كان يتـم دراسـته / أو للهدف التعليمـي، ثم القيام بعمـل نموذج لجميع الاسـتراتيجيات التي

كان الطلاب يقرأون أو يكتبون أو يتحدثون عنها أو يدرسونها، مما وفر خبرة مباشرة باستخدامهم هذه الاستراتيجيات. ومن هذه الاستراتيجيات (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ K-W-L، واستراتيجية توجيه التنبؤ Anticipation guide، واستراتيجية المنظمات التخطيطية، واستراتيجية علاقة السؤال / الإجابة) وذلك لبحث تأثيرها على عملية التعلم.

وقد قام الباحث بتصميم العديد من المهام التي تلزم الطلاب المعلمين بتطبيق الاستراتيجيات والتعمق فيها بأكبر قدر ممكن، ومن هذه المهام:

أن يجهز كل طالب ملفًّا يحتوي على بطاقات لكل استراتيجية، مكتوب عليها بخط اليد اسم الاستراتيجية وهدفها التعليمي، وخطوات إجرائها وفكرة حول كيفية استخدامها في الفصول الدراسية.

ثم يتم توزيع الطلاب بشكل عشوائي في مجموعات لتطبيق الاستراتيجية على المحتوى التعليمي، حيث تقوم كل مجموعة بالعرض ومناقشة مزايا وعيوب استخدام الاستراتيجية. وشملت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة للمعلم، وعمل العديد من المقابلات والمناقشات مع الطلاب المعلمين، وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي والملاحظات المستمرة داخل الصف الدراسي. وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات قراءة المحتوى قد ساعد المعلم على وضع وعرض معلومات الدرس في صورة بسيطة وسهلة للطلاب. كما ساهمت عملية النمذجة في تطبيق الاستراتيجية بشكل صحيح، علاوة على مساعدتها للمعلم في اختيار الاستراتيجية المناسبة للمحتوى التعليمي الذي يقوم بتدريسه، بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى قد لعب دورًا مؤثرًا في تنمية التفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي.

كما أشارت الدراسة إلى الدور المهم للبرامج التعليمية قبل وأثناء الالتحاق بمهنة التدريس، بالإضافة إلى أهمية استمرار هذه البرامج والمتابعة الدورية للمعلمين المتدربين.

**التعليق على دراسات المحور الثالث التي تناولت تدريب المعلمين على استخدام بعض من استراتيجيات القراءة:**

- أظهرت نتائج الدراسات أن المعلومات والمادة العلمية المقدمة للمعلمين أثناء البرنامج التدريبي تساعد المعلمين على تكوين رؤية أكثر اتساعًا، كما تسهم في تنمية القدرة لديهم على تصميم نظم تعليمية تساعد الطلاب على الإنجاز الأكاديمي بشكل أفضل.
- أشارت الدراسات إلى فعالية وكفاءة تدريب المعلمين على استخدام وتطبيق استراتيجيات القراءة داخل الصفوف الدراسية، حيث كان لها تأثير كبير على تنشيط عملية التعلم داخل الصف، وتغير دور المعلم من الملقن إلى الميسر، وزادت ثقة المعلم بنفسه، علاوة على زيادة التفاعل بينه وبين الطلاب.

وبشكل عام نجد أن هناك عددًا كبيرًا من الدراسات التي أثبتت فعالية استخدام وتطبيق استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى مع محتويات ومناهج دراسية مختلفة وكذلك مع مراحل عمرية مختلفة، حيث كان لها أثر كبير في تنمية عمليات ومهارات التفكير المختلفة، كما كان لها تأثير واضح في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة.

# العمليات المعرفية وعلاقتها بالأداءات التدريسية

# نماذج وأمثلة من تطبيق الاستراتيجيات

# وكيفية تنمية العمليات المعرفية

**مقدمـــــة :**

يعتبر مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى بديلًا للمداخل التقليدية في التعليم، إذ إنه لا يقتصر على إدخال تعديلات على طرق التدريس التقليدية أو إعادة صياغة المفاهيم التي تشتمل عليها هذه الطرق فحسب، بل هو محاولة لتوسيع مفهوم عملية التعليم والتعلم، بحيث لا تكون قاصرة على التعرف على المحتوى وبناء قاعدة من المعلومات، بل تتحول إلى استخدام المحتوى كأداة لتنشيط عمليات التفكير لدى الفرد وتنمية البناء المعرفي من خلال التفاعل بين الفرد والنص المقروء، بالإضافة إلى ما تقدمه البيئة المحيطة من مثيرات.

كما يعتمد هذا المدخل على فكرة تيسير التعلم النشط، وذلك من خلال تحويل دور المعلم من الملقن الذي يملي على الطالب ما يجب عليه القيام به، إلى دور الموجه والميسر، وبالتالي يجب أن يرسم ويضع تصورًا لقدرات كل طالب، ومدى تطوره، مما يعني انسحاب المعلم بشكل تدريجي وتوجيه الطالب ليكون أكثر استقلالًا.

وكان لظهور نظريات علم النفس المعرفي الذي ركز على العمليات العقلية ونظريات علم النفس العصبي - التي أشارت إلى أن المخ البشري عبارة عن نظام مفتوح قابل للنمو والتعديل والتنظيم الذاتي- أثر كبير على مفهوم التعلم، وهو الأساس الذي يعتمد عليه مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث تقوم المفاهيم النظرية الأساسية للأنشطة المعرفية على أساس علم النفس العصبي ونظرية قابلية البناء المعرفي للتعديل، بالإضافة إلى النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي، ومنحى خبرات التعلم الوسيط لفرشتين.

وقد تضمن الفصل السابق مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، كما أشرنا إلى العمليات المعرفية التي يمكن تنميتها

من خلال هذه الاستراتيجيات، ولكن لا يتسع المجال هنا لعرض جميع العمليات المعرفية، ومن ثم سوف يمثل العرض العمليات الأكثر استخداما وتأثيرا في معظم المواد الدراسية.

**العلاقة بين القراءة والتفكير:**

يعد التفكير نشاطا إنسانيًا تنفرد به الكائنات البشرية عن بقية الكائنات الحية، فهو يمثل سلوكا معقدا يمكن الإنسان من التعامل والسيطرة على المثيرات والمواقف المختلفة، كما يتم من خلاله اكتساب المعارف والخبرات وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها وحل المشكلات والتخطيط واتخاذ القرارات.

وينظر إلى التفكير على أنه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات، ويقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم بهدف الوصول إلى نواتج معينة.

كما يعرف التفكير على أنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما تواجهه مشكلة أو مثير خارجي، كما أنه يعبر عن عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، أو هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار وإدراك الأمور، والحكم عليها بصورة منطقية.

كما يعرف التفكير على أنه استكشاف للخبرة بغرض الوصول إلى هدف قد يكون فهمًا أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة أو تخطيطًا، أو حكمًا على شيء ما، ويختلف الأفراد في أساليب التفكير وأنماطهم المعرفية، كما يتعدد النشاط التفكيري ليشمل مستويات مختلفة بسيطة ومعقدة، كما يتضمن أنواعا عديدة مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي، وسنقوم بعمل عرض بسيط لأنواع التفكير المختلفة.

**التفكير الإبداعي:**

ويعرف على أنه نشاط عقلي هادف وموجه في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، أو هو عملية عقلية يمر بها الفرد في مراحل متتابعة بقصد إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل عن طريق تفاعله مع الموقف التعليمي في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته، ويتضمن المهارات التالية:

**الطلاقة:** تعني القدرة على توليد أفكار أو بدائل عديدة ومختلفة حول مهمة معينة.

**المرونة:** تعني القدرة على إنتاج الأفكار التي تظهر انتقال مستوى تفكير الإنسان من مستوى معين إلى مستوى آخر.

**الأصالة:** تعني القدرة على التفرد في إنتاج أفكار أصيلة ونادرة.

**التفاصيل:** تعني القدرة على التفصيل والتوسع وإضافة التفاصيل إلى فكرة تم إنتاجها.

**تحسس المشكلات:** تعني وعي الفرد بوجود مشكلة أو حاجة تشكل تحديًا للفرد في الموقف.

**التفكير الناقد:**

يعرف التفكير الناقد على أنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة بدلا من القفز المتسرع إلى النتائج، ويتضمن الفهم الدقيق للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، وتقويم الحجج والأدلة، والموضوعية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بعيدًا عن التأثير العاطفي. ويتضمن المهارات التالية:

**تحديد الافتراضات:** ويتمثل في فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موقف أو موضوع ما بهدف تحديد الوقائع ذات العلاقة بذلك الموقف واستثناء الافتراضات التي ليس لها علاقة.

**التفسير:** تعني محاولة الفهم العميق للوقائع أو الافتراضات ذات العلاقة بالموقف من أجل استخلاص نتائج معينة.

**تقويم الحجج:** يعني تقييم الوقائع أو الاقتراحات المتصلة اتصالًا مباشرًا أو غير مباشر بالموقف وتحديد نقاط الضعف والقوة فيها.

**الاستنباط:** ويعني تحديد العلاقات بين الموقف ومواقف أخرى والاستفادة من المعرفة السابقة بتلك المواقف في التعامل مع الموقف الجديد.

**الاستنتاج:** يعني القدرة على التمييز بين درجات قبول أو عدم قبول صحة أو خطأ النتائج تبعًا لمدى ارتباطها بالوقائع ذات العلاقة بالموقف.

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباط بين القراءة والتفكير واعتبار القراءة نشاطًا تفكيريًّا، إذ إنها تتضمن عمليات معرفية أو مهارت التفكير مثل التحليل والتقييم والاستنتاج ووضع الافتراضات واتخاذ القرارات، وكلها من مهارات التفكير الناقد، كما يمكن تشبيه عملية القراءة كمهمة من مهام حل المشكلات، وللوصول لحل المشكلة أي الفهم الكامل للنص، فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم تبعًا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد التعرف على الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم النص.

**العمليات المعرفية الأساسية التي حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم:**

حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج بالولايات المتحدة الأمريكية قائمة تتضمن مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية أو مهارات التفكير التي تمثل أهمية كبيرة في جميع المراحل الدراسية، والتي يمكن تنميتها وتعزيزها داخل الفصول الدراسية، وتشتمل هذه القائمة على:

- مهارات التركيز وتشمل (تعريف المشكلات ووضع الأهداف).
- مهارات جمع المعلومات وتشمل (الملاحظة والتساؤل).
- مهارات التذكر وتشمل(تخزين المعلومات واستدعاءها).
- مهارات تنظيم المعلومات وتشمل (المقارنة والتصنيف والترتيب).
- مهارات التحليل وتشمل (تحديد الخصائص والمكونات، وتحديد العلاقات والأنماط).
- المهارات الإنتاجية وتشمل(الاستنتاج والتنبؤ والإسهاب والتمثيل).
- مهارات الدمج والتكامل وتشمل(التلخيص وإعادة بناء المعنى).
- مهارات التقويم وتشمل(وضع محكات والإثبات والتعرف على الأخطاء والتمييز بين الحقائق والآراء).

وفي ضوء القائمة التي حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج، فضلًا عن تحليل أجزاء من محتوى المناهج الدراسية، وإجراء مقابلات ومناقشات مع المعلمين وموجه المواد الدراسية حول أهم العمليات المعرفية/ عمليات التفكير التي يحتاج إليها الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، تم تحديد مجموعة من العمليات المعرفية ليتم عرضها في الفصل الحالي، والتي تتميز بالخصائص التالية:

- أن تكون متضمنة في العديد من المراحل الدراسية.
- أن تستخدم في العديد من المحتويات الدراسية.
- أن يرتبط تطبيقها بممارسة عمليات معرفية أخرى.
- أن تكون جزءًا من مهارات متنوعة تبعًا للمهارات التي حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج.
- أن تكون مألوفة لدى المعلمين والمتعلمين.

ومن ثم سوف يتضمن الفصل الحالي العمليات المعرفية التالية:

- المقارنة والتصنيف (وهي من مهارات تنظيم المعلومات).
- التساؤل(وهي من مهارات تنظيم المعلومات).
- الاستنتاج والتنبؤ(وهي من مهارات إنتاجية).
- التلخيص (وهي من مهارات دمج وتكامل).
- عملية تحليل الخطأ والتمييز بين الحقيقة والرأي (وهي من مهارات تقويم).
- إضافة إلى عمليات الوعي بما وراء المعرفة التي تم التعامل معها كمهارة أو عملية فوقية تشمل هذه العمليات.

**[1] المقارنة Comparing:**

تعتبر المقارنة هي إحدى عمليات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، وتتطلب عملية المقارنة الملاحظة والتذكر للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق بحث واكتشاف العلاقات والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما.

والمقارنة ليست عملية لتنظيم المعلومات فحسب، فهي تلعب دورًا مهمًا في توليد وتنظيم معارف الإنسان، ففي كثير من الحالات عندما يواجه الفرد شيئًا جديدًا لم يألفه من قبل يلجأ بصورة تلقائية لعملية بحث في مخزونه المعرفي عن شيء مألوف سبق أن اختبره، واكتشاف العلاقة بين ما يعرفه والمعلومات الجديدة التي اكتسبها، فيسأل الفرد نفسه: ما هذا؟ وماذا يشبه؟ ويتوقف مدى نجاحه في التعامل مع الموقف الجديد على مهارته في فهم وتحديد خصائص هذا الشيء. فمثلا حين تقارن بين سيارتين تريد شراء إحداهما فإنك تحدد العناصر التي سوف تقارن على أساسها: (الحجم - السعر - القوة - استهلاك الوقود -......) ثم تقارن بين السيارتين في كل عنصر على حدة (الحجم.....).

وهناك نوعان لعملية المقارنة: فقد تكون مقارنة مفتوحة، حيث تتم بين ظاهرتين بشكل عام دون التركيز على جانب معين، مثل المقارنة بين فصل الشتاء وفصل الخريف، أو تكون مقارنة هادفة أو مركزة بحيث تتم بين ظاهرتين بما يخدم أهدافًا محددة مثل المقارنة بين سيارتين كما في المثال السابق.

كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم واكتساب مفهوم المقارنة أثناء عملية التدريس؟

(أ) تقديم وتوضيح مفهوم المقارنة:

بالرغم من أن عملية المقارنة شائعة، ونستخدمها جميعًا في حياتنا اليومية، إلا أنه يفضل أن يقدم المفهوم الأساسي للطلاب وخاصة الصغار، ويمكن أن يقدم المفهوم من خلال إعطاء أمثلة من الحياة اليومية.

مثال: يمكن أن يشير المعلم إلى بعض المقارنات التي ذكرها الكاتب أثناء شرح الدرس، ثم توجيه الطلاب للبحث عن مقارنات مشابهة في أجزاء أخرى من الدرس.

(ب) تقديم خطوات عملية المقارنة:

يجب على المعلم توضيح خطوات عملية المقارنة وشرح كل خطوة وإعطاء مثال لها. ويمكن اتباع مجموعة من الخطوات عند القيام بعملية المقارنة كما يلي:

- اختيار العناصر أو الأشياء المطلوب المقارنة بينها.
- تحديد خصائص العناصر التي سيتم المقارنة على أساسها.
- شرح وتوضيح كيف يتشابه طرفا المقارنة أو يختلفان على أساس الخصائص التي تم اختيارها.
- تلخيص ما تعلمه من المقارنة.

مثال: يشرح معلم العلوم درس الحيوانات الفقارية واللافقارية، ويقوم بعمل مقارنة بين الاثنين باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ موضحا كل خطوة وكيفية المقارنة.

مثال: تقوم مدرسة اللغة العربية بكتابة خطوات المقارنة بين اللام الشمسية واللام القمرية موضحة كل خطوة ومدعمة المقارنة بالأمثلة من الكلمات التي تمثل كل فئة.

(جـ) تقديم أنشطة للمقارنة من إعداد المعلم أو من إعداد الطلاب:

غالبا ما تتطلب عملية المقارنة من المعلم أن يقوم بإعداد أمثلة محددة توضح خطواتها، ثم يقوم بإعداد أنشطة أخرى يطلب من الطلاب فيها القيام بعملية المقارنة، مع توضيح وتحديد أوجه عملية المقارنة.

مثال: يطلب معلم الجغرافيا المقارنة بين مصر وليبيا من حيث المناخ والتعداد السكاني، أو يطلب المعلم إجراء عملية المقارنة بين البلدين على أن يقوم الطالب بتحديد أوجه المقارنة، بالتالي في هذه الحالة يكون على الطالب تحديد الخصائص أو العوامل التي تتم المقارنة على أساسها.

مثال: يطلب معلم العلوم من الطلاب المقارنة بين الحيوانات التي تعيش في المزرعة والحيوانات التي تعيش في الغابة.

( د ) تقديم أساليب مختلفة لعملية المقارنة:

يجب على المعلم أن يساعد الطلاب على فهم عملية المقارنة، وإيجاد طرق وأساليب مختلفة لتبسيطها، وذلك من خلال مساعدتهم على استخدام (الجداول- الرسوم البيانية - أشكال فن)، أو استخدام استراتيجية تحليل الملامح اللفظية.

### [2] التصنيف Classifying:

تعتبر عملية التصنيف من العمليات الأساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات التعلم والتفكير الأساسية، حيث إنه يمكن للفرد أن يواجه صعوبة في التكيف مع العالم الخارجي إذا لم يتمكن من القيام بعملية التصنيف بشكل صحيح، ذلك أن القدرة على تصنيف الأشياء أو الخبرات الجديدة ضمن منظومات أو فئات هي التي تحدد طبيعة استجابة الفرد لها وتفاعله معها.

وتعني عملية التصنيف تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة، والتي تكون غير متوافرة لدى مفردات أو عائلة أخرى من الأشياء أو الكائنات، ومحاولة إيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وتجميعها في فئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.

**كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم واكتساب مفهوم التصنيف أثناء عملية التدريس؟**

**( أ ) تقديم وتوضيح مفهوم عملية التصنيف:**

يساهم تدريب الطلاب على عملية تصنيف المعلومات بشكل كبير في اكتساب وفهم هذه المعلومات، لذا يجب على المعلم أن يقدم مفهوم عملية التصنيف للطلاب، ويبدأ بعرض الطرق المتعددة لاستخدام التصنيف وفوائد هذا الاستخدام. كذلك يجب أن تتم عملية تصنيف المعلومات في البداية بتوجيه من المعلم خاصة في المراحل العمرية الصغيرة.

مثال: يطلب معلم الروضة من الطلاب في الصف أن يقوموا بتصنيف أقلام الرصاص، والألوان، والمساطر حتى يسهل الحصول عليها واستخدامها.

**(ب) تقديم خطوات عملية التصنيف:**

يجب على المعلم توضيح خطوات عملية التصنيف وشرح كل خطوة وإعطاء مثال لها من خلال استراتيجية التفكير بصوت عالٍ. ويمكن اتباع مجموعة من الخطوات عند القيام بعملية التصنيف كما يلي:

- تحديد الأشياء (الوحدات) المطلوب تصنيفها.
- اختيار أحد هذه الأشياء ثم تحديد الوحدات المشابهة له.
- تحديد القاعدة التي تصف انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة.
- اختيار شيء آخر (وحدة أخرى) ثم تحديد وحدات أخرى مشابهة له.
- تحديد القاعدة التي تدل على انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة.
- تكرار الخطوتين السابقتين حتى يتم تصنيف كل الوحدات في فئات وكل فئة لها قاعدة تقوم عليها.

مثال: مدرس الجغرافيا يصنف مجموعة من الدول على أساس المناخ (معتدل - حار) ويشرح في كل خطوة سبب تصنيف ووضع الدولة المختارة ضمن هذه الفئة.

**(جـ) تقديم أنشطة للتصنيف من إعداد المعلم أو من إعداد الطلاب:**

يجب على المعلم بعد شرح مفهوم عملية التصنيف وشرح الخطوات اللازمة للقيام بها، أن يقوم بتدريبهم عليها.

مثال: طلبت معلمة التربية الفنية من الطالبات إحضار أي مصدر (مجلات - كتب - بطاقات)، ثم يقمن بتصنيفها، ثم يقمن بإعادة تصنيفها وفقا لأسس متعددة (أشخاص - حيوانات - أطفال - ألوان - أشكال).

وحين يألف الطلاب عملية التصنيف، يمكن أن يطلب منهم المعلم أن يقوموا بأنشطة تتضمن التصنيف دون أن يتدخل هو، وفي هذه الحالة يقدم للطلاب قائمة بالأشياء المراد تصنيفها، وعلى الطلاب أن يحددوا فئات التصنيف والقواعد التي سوف يستخدمونها.

مثال: معلم الرياضيات أعطى الطلاب مجموعة من الأرقام والقيم ثم طلب منهم تصنيفها وتوضيح القواعد التي تم التصنيف على أساسها (5/1 ، 20% ، 3/2 ، 0.04 ، 0.9).

**( د ) تقديم أساليب مختلفة لعملية التصنيف:**

يجب على المعلم أن يساعد الطلاب على فهم عملية التصنيف، وإيجاد طرق وأساليب مختلفة لتبسيطها، وذلك من خلال مساعدتهم على استخدام (الجداول- الرسوم البيانية -

أشكال فن)، أو استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، أو الخرائط السيمانتية، واستراتيجية خريطة القصة.

### [3] التساؤل أو توليد الأسئلة Asking Questions:

إن التعلم الحقيقي لا يتميز بالقدرة على الإجابة عن الأسئلة بقدر ما يتميز بالقدرة على طرح الأسئلة، لذا تعتبر عملية التساؤل من العمليات المهمة للتعلم، وتعتبر عملية التساؤل إحدى مهارات جمع المعلومات، وهناك العديد من الدراسات التي تناولتها بالبحث لدراسة طبيعتها وكيفيتها، وقد أكدت هذه الدراسات على أن عملية طرح وتوليد الأسئلة تساعد الطلاب على تركيز انتباههم على المحتوى أو الأفكار الرئيسية والتأكد من فهم المحتوى، وقد أكد العديد من العلماء على أن أسئلة الطلاب تلعب دورًا مهمًا في التعلم والدافعية، إذ إنها تتضمن تأكيد توقع ما، وإعادة حل لغز غير متوقع، كما أن أسئلة الطلاب يمكن أن ترشد المعلمين أيضًا في عملهم إلى طبيعة ونوعية التفكير لدى طلابهم.

وتكمن فعالية عملية توليد الأسئلة في مكونات هذه العملية، والتي تؤثر على السلوك المعرفي وما وراء المعرفي للمتعلم، حيث إن المتعلم عند ممارسته لهذه العملية يكون مجبرًا على التوقف بصورة متكررة ليتعامل مع أسئلة الفهم والتأكد من حدوث الفهم أو عدم حدوثه، وتسهم هذه الأفعال في توسيع مستويات معالجة الأفكار والمعلومات عن طريق التأكيد على الدور الفعال للقارئ في مراقبة الأنشطة التي يقوم بها، وكذلك تطوير الاستراتيجيات التي يستخدمها لمعالجة الفشل أو الصعوبة في الفهم.

**كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم واكتساب مفهوم التساؤل أثناء عملية التدريس؟**

**(أ) تقديم وتوضيح مفهوم عملية التساؤل:**

يساهم تدريب الطلاب على عملية التساؤل بشكل كبير في اكتساب وفهم هذه المعلومات، لذا يجب على المعلم أن يقدم مفهوم عملية التساؤل للطلاب، ويبدأ بعرض الطرق المتعددة لاستخدام التساؤل وفوائدها ومتى وكيف يصيغ السؤال.

مثال: يعرض معلم اللغة العربية صورة على الطلاب ويطلب منهم طرح وكتابة أكبر عدد من الأسئلة حول ما يرونه أو يريدون الاستفسار عنه في الصورة.

(ب) تقديم خطوات عملية التساؤل:

يجب على المعلم توضيح كيفية التعامل مع المعلومات المتاحة، ويشرح من خلالها خطوات عملية التساؤل وشرح كل خطوة وإعطاء مثال لها من خلال طريقة التفكير بصوت عالٍ، وتوضيح متى وكيف يطرح السؤال، ومعيار نجاح الطلاب في عملية طرح الأسئلة يعتمد على قدرتهم على صياغة الأسئلة بلغة مفهومة وألفاظ لا تحمل أكثر من معنى وعلى عمق السؤال ذاته، وتسهم عملية التساؤل في تعليم الطلاب التفكير بشكل ناقد حول الموضوعات التي يقرأونها، ويمكن اتباع مجموعة من الخطوات عند القيام بعملية طرح وتوليد الأسئلة بشكل صحيح يمكن إجمالها كما يلي:

- عرض المعلومات والبيانات المتاحة والمتعلقة بالموضوع.
- تحديد المعلومات الناقصة أو التي تمثل غموضًا بالنسبة للفرد.
- طرح وصياغة أسئلة محددة للحصول على مزيد من التوضيح والاستفسار.
- توليد أسئلة جديدة أثناء تناول المعلومات.

(جـ) تقديم أنشطة للتساؤل من إعداد المعلم أو من إعداد الطلاب:

يجب على المعلم بعد شرح مفهوم عملية التساؤل وشرح الخطوات اللازمة للقيام بها، أن يقوم بتدريبهم عليها، واستخدام التساؤل ضمن إطار عملية التفاعل الاجتماعي من خلال إتاحة الفرصة للطلاب لطرح وتوليد أسئلة والإجابة عنها ضمن مجموعات الأقران داخل الصف الدراسي، حيث إن ذلك يسهم في استثارة مهارات التفكير لديهم، علاوة على إثارة دافعيتهم للمشاركة وإبراز أفكارهم وتوضيحها بمختلف الطرق لكي يفهمها الآخرون.

مثال: يقسم معلم الدراسات الاجتماعية الطلاب إلى مجموعات عمل، ويطلب منهم بعد قراءة معلومات حول الثورة العرابية أن يقوموا بطرح وتوليد مجموعة من الأسئلة

حول المعلومات، ثم يقوم الطلاب بمناقشة بعضهم البعض داخل كل مجموعة حول صياغة السؤال وما هو المقصود به، ثم مناقشة المجموعات الأخرى والمعلم.

( د ) تقديم أساليب مختلفة لعملية طرح وتوليد الأسئلة:

يجب على المعلم أن يساعد الطلاب على فهم عملية التساؤل، وإيجاد طرق وأساليب مختلفة لتبسيطها، وذلك من خلال مساعدتهم على فهم كيفية استخدام الأسئلة المفتوحة والمغلقة، وأدوات الاستفهام المناسبة للموقف والمعلومات التي يريدون الاستفسار عنها.

ومن الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، والتي تلعب دورًا مؤثرًا في تنشيط عمليات طرح الأسئلة: استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، واستراتيجية توجيه التنبؤ، واستراتيجية حل المشكلات، والتدريس التبادلي، واستراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير، واستراتيجية الإطار القصصي، وخريطة القصة.

**[4] الاستنتاج Inferences:**

تعتبر عملية الاستنتاج من العمليات المعرفية المهمة والمثيرة للجدل، حيث يتم ترجمتها في بعض الكتابات في المجال التربوي على أنها عملية (استقراء Induction) يقصد بها القدرة على استخلاص تعميمات غير معروفة من ملاحظات معينة أو تحليلات، وأحيانًا أخرى يشار إليها على أنها عملية (إستنباط Deduction) تعني استخلاص نتائج غير معروفة من مبادئ وتعميمات معروفة.

ويمكن تعريف عملية الاستنتاج بناء على التعريف الذي وضعه سترنبرج Sternberg, 1985 والذي أشار فيه إلى أن عملية الاستنتاج تتضمن كلًّا من الاستقراء والاستنباط، حيث تشمل مهارات تحديد علاقة السبب بالنتيجة، والتفكير عن طريق المماثلة، وتحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وتمييز العلاقات وتحليل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات استخدام المنطق والتحليل المنطقي، واكتشاف البيانات المتناقضة.

كما يمكن القول إن الفرد يقوم بعملية الاستنتاج عندما يتوصل إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع أو الموقف محل التفكير، لكنه يستدل عليها من ملاحظات مرتبطة بهذا الموضوع أو ذلك الموقف.

**كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم واكتساب مفهوم عملية الاستنتاج أثناء عملية التدريس؟**

**( أ ) تقديم وتوضيح مفهوم عملية الاستنتاج:**

يجب على المعلم تقديم مفهوم الاستنتاج، حيث يساهم تدريب الطلاب على عملية الاستنتاج بشكل كبير في اكتساب وفهم المعلومات، ويبدأ المعلم بعرض الأمثلة والنماذج المختلفة ويوضح للطلاب كيف يصلون إلى استنتاجات معينة في ضوء معلومات محددة، وكيفية ترتيب وتنظيم المعلومات للوصول إلى هذه الاستنتاجات.

مثال: قدم معلم الرياضيات بعض القواعد/ النظريات في مادة الهندسة، وطلب من الطلاب تقديم استنتاجات مختلفة في ضوئها.

**(ب) تقديم خطوات عملية الاستنتاج:**

يجب على المعلم توضيح كيفية التعامل مع المعلومات المتاحة للوصول إلى الاستنتاج، ويشرح للطلاب خطوات عملية الاستنتاج، وذلك من خلال تسجيل ملاحظاته واستكشاف العلاقة بين المعلومات المطروحة، وبناء على معارفه السابقة حول موضوع القراءة يحدد مدى صحة المعلومات، ثم يضع في ضوئها بعض الاستنتاجات، ويستخدم الطالب هذه الاستنتاجات في التنبؤ بالأحداث ومن ثم التعمق في الفهم، ويجب الالتفات إلى أن الاستنتاج الذي قد يصل إليه الفرد اعتمادًا على ملاحظاته ليس بالضرورة أن يكون صحيحًا، إذ إن معارف الطالب السابقة، وقدرته على الربط والتكامل بين المعلومات وتنظيمها تؤثران على نجاح عملية الاستنتاج، وهناك مجموعة خطوات تؤدي إلى نجاح عملية الاستنتاج وهي:

- استكشاف العلاقة بين المقدمات والنتائج.
- تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- تحديد مدى صحة البيانات في ضوء المعلومات المتاحة.
- تمييز العلاقة بين أجزاء هذه المعلومات.
- استخلاص بعض القواعد أو الاستنتاجات في ضوء هذه المعلومات.
- استخدام الاستنتاج في التنبؤ بالأحداث.
- التأكد من الاستنتاجات للتأكد من الفهم.

(جـ) تقديم أنشطة للاستنتاج من إعداد المعلم أو من إعداد الطلاب:

قد يكون أفضل الطرق لتدريب الطلاب على عملية الاستنتاج هو أن يعرض المعلم عليهم مبادئ أو قواعد، ويطلب منهم أن يحددوا نتائج محددة في ضوء هذه المعلومات.

مثال : قام معلم الرياضيات بكتابة الخطوات الأساسية لعملية الاستنتاج على السبورة، ثم أخذ يفكر بصوت عالٍ أثناء حل التمرين، وأثناء ذلك كان يشير إلى أنه يرجع دائما للقواعد والمبادئ العامة، والتحقق من مدى توافر الشروط التي تسمح بتطبيق هذه المبادئ على المسألة الرياضية.

مثال: قدم معلم الجغرافيا معلومات حول تغيرات المناخ، وطلب من الطلاب في ضوء هذه المعلومات أن يقوموا باستنتاج شكل تأثير هذه التغيرات المناخية على البيئة والحياة.

( د ) تقديم أساليب مختلفة لعملية الاستنتاج:

يجب على المعلم أن يساعد الطلاب على فهم عملية الاستنتاج، وإيجاد طرق وأساليب مختلفة لتبسيطها، وذلك من خلال مساعدتهم في رسم المعلومات المعطاة في شكل بياني أو خريطة توضيحية يوضح فيها الطالب كيفية ارتباط المعلومات ببعضها البعض، ومن ثم تيسير الوصول إلى الاستنتاجات المحددة.

ومن الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، والتي تسهم في تنمية عملية الاستنتاج استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير، واستراتيجية تحليل الملامح اللفظية، واستراتيجية التفكير بصوت عالٍ.

**[5] التنبؤ Predicting:**

تعد عملية التنبؤ من عمليات التفكير المهمة، ويقصد بها قدرة الفرد على توقع الأحداث القادمة في سياق معين، حيث تتطلب عملية التنبؤ قيام الطالب بالربط بين معارفه السابقة والمعلومات الجديدة في النص، ومحاولة وضع مجموعة من الفرضيات حول المعلومات التي يناقشها الكاتب في النص، وتقدم عملية وضع الفرضيات هدفًا للقراءة والتعلم، وهو تأكيد أو رفض الفرضيات في ضوء هذه المعلومات، كما تساعد عملية التنبؤ على الاستمرار في القراءة للتأكد من صحة الفرضيات أو أن يقوم برفضها وتعديلها تبعًا للمعلومات الجديدة التي يحصل عليها من النص.

كذلك تؤدي عملية التنبؤ إلى فهم وأداء أعلى للطلاب، وتؤثر بشكل إيجابي على فهم النصوص القصصية، حيث إن استخدام المعلم للأنشطة التي تتيح الفرصة للطلاب لأن يندمجوا في سلوك التنبؤ قد أثبتت نجاحها في زيادة اهتمامهم بالقصص وتذكرهم لها.

أما بالنسبة للنصوص التي تحتوي على معلومات فإن أنشطة استراتيجيات القراءة الخاصة بعملية التنبؤ تسهم في اكتساب الطلاب مهارات تقويم التنبؤات، والتي يقصد بها الوعي للتناقضات بين تفسيراتهم الخاصة وبين تفسير الآخرين، حيث يسهم هذا الوعي في زيادة دافعيتهم والاستمرار في القراءة والتعلم، ومن ثم تطور القدرة على التصحيح الذاتي.

**كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم واكتساب مفهوم عملية التنبؤ أثناء عملية التدريس؟**

**( أ ) تقديم وتوضيح مفهوم عملية التنبؤ وخطواتها:**

يجب على المعلم أن يقوم بشرح مفهوم عملية التنبؤ، وكيفية القيام بها من خلال الأمثلة، واستخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ لتوضيح كل خطوة للطلاب وكيفية تحليل

وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، ووضع الفروض في ضوء هذه المعلومات، وهناك عدة خطوات تؤدي إلى نجاح عملية التنبؤ، وهي كالتالي:

- جمع المعلومات المتاحة حول موضوع التنبؤ.
- تحليل هذه المعلومات بدقة.
- ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة التي لها علاقة بموضوع التنبؤ.
- وضع الفرضيات المحتملة في ضوء هذه المعلومات.

(ب) تقديم أنشطة من إعداد المعلم:

بعد أن يقدم المعلم مفهوم التنبؤ، ويعطي أمثلة ونماذج يعمل الطلاب مثلها، يقوم المعلم بإعداد أنشطة مختلفة يطلب من الطلاب فيها ممارسة عملية التنبؤ.

مثال: معلم اللغة العربية عرض عنوان موضوع للقراءة على الطلاب، ويطلب منهم أن يضعوا تنبؤاتهم حول موضوع القراءة، يعرض أو يقدم معلم اللغة العربية جزءًا من موضوع القراءة ويطلب من الطلاب أن يضعوا تنبؤاتهم حول نهاية القصة.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يتبناها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، والتي تسهم في تنمية عملية التنبؤ ومنها استراتيجية توجيه التنبؤ، واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، واستراتيجية خريطة القصة، بالإضافة إلى استراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير.

**[6] التلخيص Summarizing:**

تعتبر عملية التلخيص من عمليات التفكير التي تسهم في الدمج والتكامل بين المعلومات، حيث تتضمن القدرة على قراءة ما بين السطور، وتحديد واستخراج الأفكار الرئيسية بالنص التي تشكل جوهر الموضوع، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، ويعني ذلك أن التلخيص ليس مجرد إعادة صياغة النص أو مجرد تكثيفه وتقصيره، بل يتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة

المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص، وانطلاقًا من خبرته بموضوع النص ومدى فهمه له، وللنجاح في عملية التلخيص يجب أن يقوم الطالب بالخطوات التالية:

- قراءة النص قراءة متأنية للتعرف على مضمونه العام.
- تحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية المرتبطة بها.
- مراجعة النص ووضع إشارات للجمل والتعبيرات التي لا يؤثر حذفها على الموضوع.
- صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ.
- مقارنة الملخص بالنص الأصلي للتأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية أو المعلومات الواردة بالنص.
- مراجعة الملخص لاستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية.

ويمكن ملاحظة أن عملية التلخيص تسهل فهم النصوص، حيث توضح كيفية ارتباط المفاهيم المهمة ببعضها البعض، علاوة على تيسير الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات التي تم تلخيصها، لذلك يمكن اعتبار عملية التلخيص عملية إنتاجية لتعلم المواد، إذ إنها تتضمن تقييم المعلومات الهامة لكل جزء من المعلومات التي يجب إهمالها والمعلومات التي يجب الانتباه إليها.

كما أن عملية التلخيص لا تحسن من قدرة الطلاب على تلخيص النص فقط، بل تحسن من فهمهم النهائي لمحتوى النص، علاوة على أنه يمكن اعتبارها تقنية ممتازة لمراقبة الفهم، إذ إن فشل الطالب في إنشاء ملخص دليل على عدم اكتمال الفهم لديه.

لذا يجب على المعلم أن يوضح مفهوم عملية التلخيص للطلاب وخطواتها، وأن تكون من العمليات الأساسية في الأنشطة التي يعرضها على الطلاب، خاصة في المواد الدراسية ذات الطابع المعلوماتي والمقالي مثل الدراسات الاجتماعية، والتاريخ، والقراءة في اللغة العربية، بالإضافة إلى العلوم والرياضيات.

مثال: يطلب معلم اللغة العربية من الطالب تلخيص إحدى القصص التي قرأها، وعرضها على بقية الطلاب موضحا الشخصيات الأساسية والأحداث المهمة في القصة.

مثال: معلم العلوم بعد تدريس موضوع تغيرات المناخ يطلب من الطلاب جمع معلومات وقراءة موضوعات حول التغير المناخي، وتقديم تلخيص لهذه المعلومات.

ومن الاستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية عملية التلخيص: استراتيجية التعلم التبادلي، واستراتيجية خريطة القصة، واستراتيجية التلخيص الجماعي، واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟).

[7] **تحليل الأخطاء:**

إن تحديد ما إذا كانت المعلومات تتضمن أخطاء يعد من أهم جوانب التفكير، حيث يتعرض الفرد كل يوم إلى كم هائل من المواد الإعلامية التي تنقلها إليه وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعة، في محاولة للإقناع بعمل شيء أو الحصول على شيء، ولا يهتم غالبية الأفراد بتحليل المعلومات التي تقدم إليهم، والتعرف على ما قد يكون بها من أخطاء، مما قد يؤثر على قرارهم واستجاباتهم لهذه المعلومات، وبالتالي فإن البحث عن الأخطاء في تفكير الفرد وفي تفكير الآخرين يتيح فرصة لمزيد من الفهم والاستخدام لما يملكون من معارف.

وهناك العديد من الصور لعملية تحليل الخطأ، فمنها التمييز بين الحقيقة والرأي، وعملية اكتشاف الخطأ في استخدام منطق عرض المعلومات، بالإضافة إلى التعرف على خطأ الأسانيد والحجج التي ترتكز عليها المعلومات.

كيف يساعد المعلم الطلاب على فهم مفهوم تحليل الخطأ أثناء عملية التدريس؟

(أ) تقديم مفهوم أخطاء التفكير:

غالبية الأفراد لا يهتمون بتحليل المعلومات التي تقدم لهم والتعرف على ما قد يكون بها من أخطاء، لذلك من المهم أن يقدم المعلم مفهوم أخطاء التفكير وتوضيحه للطلاب من خلال الأمثلة، فمثلا بعد أن تذكر المعلمة بعض الأمثلة لأخطاء تعرضت لها تطلب من الطلاب أن يعملوا في مجموعات متعاونة، ليعطوا أمثلة من حياتهم عن مواقف هامة، ويجب ألا ترتكب فيها أي أخطاء.

(ب) تقديم خطوات عملية تحليل الخطأ:

يجب على المعلم توضيح مفهوم عملية تحليل الخطأ، وكيفية القيام بهذا التحليل، وهناك عدة خطوات للقيام بعملية تحليل الخطأ وهي:

- تحديد ما إذا كانت المعلومات المقدمة لها تأثير أو تهدف للإقناع بشيء ما.
- تحديد ما إذا كانت هذه المعلومات كافية ليتخذ موقفًا أو يبدي رأيًا.
- فحص مدى اتفاق المعلومات على تأكيد فكرة معينة.
- المقارنة بين مدى اتفاق المعلومات مع ملاحظات الفرد من مصادر أخرى، وإذا كان هناك تعارض بين المعلومات المتاحة يطلب الفرد مزيدًا من المعلومات الأكثر دقة.
- إخضاع جميع المعلومات للنقد.
- تحديد الخطأ وتقديم الدليل.
- تحديد مصدر الخطأ وتصويبه.
- المقارنة بين الصواب والخطأ.

مثال: قام مدرس التربية الرياضية بعرض عملية تحليل الأخطاء بتحليل مقال حول الآثار السلبية للجمباز، وباستخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ قام باستعراض كل خطوة في العملية وبعض الأخطاء الشائعة.

(جـ) شرح الفرق بين الحقيقة والرأي:

التمييز بين الحقيقة والرأي أول خطوة يتعلمها الطلاب ليتمكنوا من تحليل الأخطاء، فالحقائق يمكن اختبار صحتها أما الآراء فلا يمكن. مثال: «الجو في مارس أبرد من مايو» هذه حقيقة لأننا نستطيع أن نقارن بين متوسط درجات الحرارة في الشهرين، أما القول إن الجو في مارس شاعري فهذا رأي لا يمكن أن نتأكد منه وذلك لأن صفة شاعري غامضة وذاتية.

ولأن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب: التفكير إما وإما.... أي إما أن تكون المقولة حقيقة أو رأيًا ولا توجد أرضية مشتركة بين الاثنين، فالواقع أنه يمكن النظر للحقيقة

والرأي باعتبارهما متصلًا طرفاه: الحقائق التي يمكن التحقق من صحتها إجرائيًا، والطرف الآخر الآراء الشخصية النابعة من تأمل شخصي، وبين الطرفين تقع حقائق وآراء تميل إلى طرف أكثر من الآخر.

مثال: يمكن أن يعرض معلم تسجيل فيديو لأحد البرامج العملية والسياسية التي تناقش فيها بعض القضايا، ثم يحددون الحقائق والآراء فيما يقول المتحدثون.

ومن الاستراتيجيات التي يقدمها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى والتي تسهم في تنمية هذه العملية استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، واستراتيجية توجيه التنبؤ، واستراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير، وتساعد عملية تحليل الخطأ الطالب في التعرف على أنواع الخطأ في المعلومات أثناء القراءة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

ونلاحظ من العرض السابق للعمليات المعرفية وجود ارتباط واضح بين العمليات وبعضها، بمعنى أن حدوث عمليات محددة مرتبط بحدوث عمليات أخرى، فمثلًا عملية التصنيف أساسية للمقارنة، والتساؤل أساسي لحدوث الاستنتاج، والتنبؤ أساسي لحدوث استنتاج، وتحليل الخطأ والتمييز بين الرأي والحقيقة أساسي أيضا للتنبؤ والاستنتاج، والعمليات كلها ضرورية للتلخيص.

**نماذج من الأسئلة التي يمكن استخدامها لتنشيط العمليات المعرفية أثناء تطبيق الاستراتيجيات:**

**أولًا: أسئلة حول مهارة المقارنة:**

- قدم المعلم شكل فن وطلب من الطلاب:
  - المقارنة بين الفعل المعتل والصحيح.
  - الحليب والعصير.
  - الكواكب الداخلة والخارجة.

1- قدم المعلم شكل الخريطة وطلب من الطلاب أن يقوموا بالمقارنة بين الرئيس جمال عبد الناصر والرئيس أنور السادات.

2- بعد عمل المقارنة تناول المعلم بعض الأسئلة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة مثل:

- دقق النظر في الموضوعين، ماذا فعلت لتقارن بينهما؟ بماذا فكرت أولًا؟ لماذا فكرت هكذا؟
- ما الخطوات التي استخدمتها؟
- ما الجديد في هذا الأسلوب؟ ماذا استفدت منه؟ هل ساعدتك هذه الطريقة؟ في أي موقف؟
- ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟

3- يذكر كل واحد من المشاركين مثالًا من حياتهم الخاصة استخدموا فيه المقارنة لكي يتخذوا قرارًا مهمًا في حياتهم.

4- معلم الدراسات الاجتماعية قارن بين الهضاب والأودية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، والطلاب يتابعون الخطوات التي يقوم بها المعلم ويقارنونها بالخطوات الموجودة في ورق التدريب.

ثانيًا: أسئلة حول مهارة التصنيف:

1- طلبت المعلمة تسجيل كل ما يقع عليه نظرهم في غرفة التدريب، ثم يقومون بتسجيله في مجموعات على أن يحددوا فئات التصنيف والقواعد التي يستخدمونها في التصنيف.

معلم العلوم أحضر طبقًا من السلطة إلى الصف وطلب من التلاميذ تصنيف كل ما يحتويه الطبق من خضروات تبعًا لخصائص كل عنصر، ثم طرح مجموعة من الأسئلة مثل: ما الذي دفعك للتصنيف على هذا المبدأ؟ هل يمكن أن يتم تصنيف هذه الخضروات على أساس آخر مختلف؟ ما هي الحجج التي تستند إليها ليكون تصنيفك الأصح والأكثر دقة؟

ثالثًا: أسئلة حول مهارة التنبؤ:

1- ماذا يحدث لو تم إلغاء الامتحانات؟

2- ماذا يحدث إذا تم إلغاء إشارات المرور؟

3- موضوع بعنوان: إنشاء الكباري في المدن.. ما هي التنبؤات المحتملة الحدوث؟

وما الذي يجعلنا نحكم بذلك:

- تشويه المنظر الجمالي للمدينة.
- انسياب المرور.
- إحداث فوضى مرورية.
- تقليل الحوادث.
- هجرة السكان القريبين.

4- معلم العلوم يسأل الطلاب حول تأثير ظاهرة جذب الأرض للأجسام على حياتنا، وكيف ستكون الحياة لو توقفت الأرض عن جذب الأشياء؟ وهل مقدار جذب الأرض للأجسام مساوٍ لجذب القمر أم يختلف؟ وكيف يمكن أن نتأكد؟

5- تطرح الباحثة بعض الأسئلة أثناء القيام بعملية التنبؤ مثل: كيف تنبأت بذلك؟ على ماذا استندت؟ هل هذه التنبؤات ممكنة كلها؟ كيف تجعل تنبؤاتك القادمة أكثر دقة؟

ما مدى ثقتك بتنبؤات الآخرين؟

6- معلم الرياضيات يعطي بعض المعلومات أو المعطيات ورسمًا هندسيًّا ثم يطلب منهم أن يقوموا بالتنبؤ حول ما الذي سيتم الاستفسار عنه في ضوء هذه المعطيات.

رابعًا: أسئلة حول مهارة الاستنتاج:

1- معلم الرياضيات يطرح معطيات في مسألة هندسية ويطلب منهم استنتاج النتائج في ضوء هذه المعطيات.

2- معلم العلوم يسأل ماذا يحدث إذا لم تكن الأرض كروية وإنها مكعبة أو أسطوانية أو هرمية الشكل أو حتى مسطحة كما اعتقد الأقدمون؟ كيف سيكون تعاقب الليل والنهار عليها؟ وهل سيبقى نصف الأرض مضيئًا ونصفها معتمًا؟ اشرح لي كيف توصلت لهذه الإجابة.

3- معلم العلوم بعد الانتهاء من وحدة الكون من حولنا يطرح بعض الأسئلة مثل: بماذا تفسر: نجد منطقة خط الاستواء حارة جدًّا وتنخفض درجة الحرارة كلما ابتعدنا عن خط الاستواء بينما نجد أن منطقة القطبين باردة جدًّا ومتجمدة دائمًا؟

4- معلم العلوم بعد الانتهاء من وحدة الصوت، يطرح السؤال التالي على الطلاب: هناك مقولة عند الناس وهي أنه عندما تضع صَدفة فارغة عند أذنك تسمع هديرًا يشبه صوت البحر، ويعتقد الناس أنه صوت البحر. هل هذه المقولة صحيحة؟ وإن كانت خاطئة فكيف تثبت وجهة نظرك ؟

5- معلم الدراسات الاجتماعية يعرض المقولة التالية على الطلاب: «بالرغم من أن قدوم نابليون إلى مصر كان بهدف استعماري، إلا أن المصريين قد رحبوا به وبالثورة الفرنسية....»، ثم يطلب منهم تفسير هذه المقولة واستنتاج الأسباب التي دفعت المصريين للقيام بذلك.

6- تطلب الباحثة من المتدربين وضع بعض استنتاجات حول تدني المستوى التعليمي في مصر، موضحين رأيهم ببعض الأمثلة.

خامسًا: أسئلة حول مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي:

1- تعرض الباحثة أحد الموضوعات من الجريدة، ثم تطلب من المتدربين أن يميزوا بين الحقائق والآراء في هذا المقال.

2- يعرض معلم العلوم قبل بدء وحدة الكواكب الشمسية بعض العبارات التي تنم عن حقائق وآراء، ثم يطلب من التلاميذ التمييز بينها وتفسير هذا التمييز.

سادسًا: أسئلة حول مهارة التساؤل:

1- تكتب الباحثة عنوانًا ثم تطلب من المتدربين طرح بعض الأسئلة حوله مثل: «عوائق التقدم الاقتصادي العربي»، ثم تدخل في نقاش مع المتدربين حول: ما الذي جعلك تطرح هذا السؤال؟ لماذا دائمًا تسأل عن دور الحكومة ولا تسأل عن دور الشعب؟

2- معلم اللغة العربية، يكتب عنوان موضوع على السبورة حول «شجاعة مواطن»، ثم يطلب من التلاميذ أن يكتبوا تنبؤاتهم حول الموضوع في صورة تساؤلات، ثم يدخل في نقاش معهم حول: لماذا فضلت أن تتناول الموضوع من هذه الجهة ؟ ما الذي دفعك لطرح هذا السؤال؟

سابعًا : أسئلة حول مهارة التلخيص:

1- معلم اللغة العربية طلب من التلاميذ تلخيص الفصل الأول من القصة المقررة عليهم، وتحديد الأفكار الرئيسية في الموضوع، ثم فتح مناقشة مع التلاميذ حول أسبقية هذه الأفكار، ثم يطلب من كل تلميذ أن يصف له الخطوات التي قام بها حتى أكمل عملية التلخيص.

2- معلم الدراسات الاجتماعية طلب من التلاميذ أن يقوموا بتلخيص درس الحملة الفرنسية على مصر في صورة شكل تخطيطي موضحين الفكرة الرئيسية.

3- معلم الرياضيات أعطى مسألة كلامية في صورة قصة، وطلب من الطلاب تلخيص المعلومات الواردة في صورة معادلات رياضية.

بعض الأنشطة:

1- قام معلم اللغة العربية بعمل مسابقة تحت عنوان ماراثون القراءة، وفيها يكون الطالب الفائز هو من استطاع قراءة أكبر عدد من القصص وكتب ملخصات لها.

2- طلب معلم العلوم أن ينقسم الطلاب مجموعات ويقوموا بالبحث عن الآيات الموجودة في القرآن الكريم حول تعاقب الليل والنهار، والحكمة من تعاقب الليل والنهار، ويقارنوا بينها وبين ما تعلموه في درس العلوم.

3- معلم اللغة العربية قام بإحضار صور تعبيرية مختلفة لأشخاص، وطلب من الطلاب أن تقوم كل مجموعة بعمل وصف وتحليل للصورة، بحيث يوضح الطالب لماذا اختار هذا الوصف أو تنبأ بهذه الحالة الشعورية، ثم مناقشة النتائج مع الطلاب مع الإشارة

إلى طريقة العرض التي استخدمها الطلاب، من حيث كيفية عرض الأفكار وتسلسلها بشكل منطقي، وبداية الفقرات، ونهاية الموضوع.

4- معلم الدراسات الاجتماعية بعد دراسة درس حول الصخور، قام بمساعدة معلم العلوم بعمل بعض التجارب حول التعرف على أنواع الصخور، حيث قام بإحضار بعض العينات من الصخور (جرانيت، بازلت، حجر رملي، صخر طيني، حجر جيري، رخام) واستخدم عدسة مكبرة، وعبوة حامض HCL مخفف مع قطارة، ثم يوجه الطالب للقيام بالتجربة على الصخور لمعرفة أنواعها حيث تكون الصخور مرقمة وغير معروفة أسماؤها.

## نماذج لتطبيق الاستراتيجيات على بعض المحتويات الدراسية
## (مناهج جمهورية مصر العربية)

تطبيق استراتيجية خريطة القصة على درس من مادة اللغة العربية: درس ماريا القبطية (قراءة الصف الأول الإعدادي):

بعد التعرف على الخطوات الأساسية لاستراتيجية خريطة القصة، ننتقل الآن إلى التعرف على طريقة التخطيط لدرس باستخدام هذه الاستراتيجية من خلال تقديم أحد الدروس المقررة في مادة اللغة العربية.

عنوان الدرس: ماريا القبطية.

الأهداف التعليمية (المحتوى):

1- قصة ماريا القبطية وحياتها في بيت الرسول.
2- أهمية الصبر والتحمل عند الشدائد وشكر الله في جميع الأحوال.
3- أهمية الترابط بين المسلمين والمسيحيين في تدعيم الوحدة الوطنية.

الأهداف المعرفية (العمليات المعرفية):

1- المقارنة. 2- التتابع. 3- الاستنتاج.
4- التوضيح. 5- التصنيف.

الأهداف الوجدانية (العمليات الوجدانية):

1- التواصل. 2- التعاطف.

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية:

مرحلة التمهيد والتهيئة:

1- اكتب عنوان الدرس، ثم اطرح سؤالًا تحفيزيًا مثل: «في حد عنده فكرة مين هي ماريا القبطية؟ حد ممكن يقول لنا معلومة عنها؟»، واستمع بصدر رحب لإجابات التلاميذ

المختلفة، ثم قم بعمل رسم تخطيطي يمثل خريطة للقصة، وقم بشرح مبسط للتلاميذ لتوضيح المطلوب منهم مثل أن تقول: «**بعد ما استمعنا للمعلومات دي إيه رأيكم دلوقت نأخد فرصة كل واحد يقرأ الدرس في هدوء؟ وبعد كده نحاول نكمل الخريطة أو الرسم التخطيطي اللي على السبورة، اللي هيساعدنا في التعامل مع المعلومات دي وهوضح لكم إزاي**».

2- قل: «**قبل ما نقرا تكون عيننا على عناصر الرسم التخطيطي، مين هي الشخصية الأساسية في القصة؟ الشخصية الثانوية؟ إيه هي المشكلة الأساسية في القصة ؟... وهكذا يعني نركز على الحاجات المطلوب منا تكملتها في الخريطة**».

3- أعطِ لهم فرصة للقراءة في صمت وأن يضع كل تلميذ خطا تحت الكلمات التي لا يفهم معناها، كذلك يكتب ملاحظاته، ثم اطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات تعاونية لمناقشة هذه الملاحظات وتكملة الخريطة (التعاون)، وقبل البدء في ذلك يمكن أن تطلب منهم الأفكار الرئيسية في النص أو الموضوع، واكتبها على جانب السبورة حتى تكون لديك نقاط يمكن من خلالها فتح باب النقاش.

4- وضح لهم المطلوب لتكملة الخريطة وكيفية بنائها من خلال التركيز على العناصر الأساسية في بناء القصة «**كل واحد فينا يقدر يعمل ويبني خريطة زي دي أو بالشكل اللي تقدروا تتعاملوا معاه وتفهموه، لأن الخريطة دي بتساعدنا إننا نفتكر المعلومات الأساسية، ومن النقاط المهمة اللي لازم ناخد بالنا منها عند بناء الخريطة العنوان، العناصر اللي بتمثلها شخصيات القصة. بعد كده تحديد الزمان والمكان، يعني فين وإمتى حدثت القصة؟ بعد كده تأتي المعلومات والتفاصيل اللي بتمثل بناء القصة، واللي بتجاوب على سؤال: كيف؟**».

مرحلة التفاعل:

5- ناقش مع التلاميذ النقاط التي تمثل الأفكار الرئيسية، واطرح مجموعة الأسئلة التي تعمل على تنمية بعض من عمليات التفكير كما ذكرنا من قبل في شرح الاستراتيجية

وهي: تسلسل الأحداث، المقارنة والاتساق، المفاهيم والتعريفات، الشرح والتوضيح، الاستطراد، التعميم، السبب والنتيجة، ويكون الرسم كما هو موضح بالشكل أو بأي شكل تفضله أنت كمعلم.

6- بالنسبة لتسلسل الأحداث : يمكنك طرح بعض الأسئلة والتي تظهر تسلسل وترتيب الأحداث فيها بشكل منطقي في القصة مثل: ما هو الحدث الأول في القصة؟ أو ماذا حدث في البداية؟ ثم ابدا معهم في سرد الأحداث بالترتيب والتتابع، ووضح لهم أهمية هذا الترتيب في منطقية بناء القصة : «**خلوا بالكم من ترتيب الأحداث في القصة لأنها كلها مبنية على بعضها: فمثلا إرسال المقوقس ماريا القبطية كهدية إلى الرسول ﷺ يوضح لنا سبب سفرها من مصر إلى المدينة المنورة، وكيفية معرفتها بالرسول وهكذا...**».

- في هذه الحالة تكون قد وجهت التلميذ لأهمية الترتيب والتسلسل في بناء القصة، وأنه يجب أن يكون هناك خطة قد وضعها الكاتب في سرد الأحداث بهذا الترتيب لتوصيل المفهوم أو المغزى المراد من ورائها.

7- بالنسبة لأسئلة المقارنة والاتساق: يمكنك طرح أسئلة خاصة إذا كانت هناك فقرات تمت المقارنة فيها، والدور الذي قامت به كل شخصية من الشخصيات الأساسية، وإذا كان هناك ترابط أو أن هناك أوجها للتشابه أو الاختلاف بين هذه الشخصيات، فمثلا تقول: «**إيه رأيكم في موقف المقوقس من الرسالة التي أرسلها إليه الرسول يدعوه للدخول في دين الإسلام؟**»، فتكون الإجابة مثلا أنه أجاب باحترام بالغ وأرسل له الهدايا وجاريتين لها مكانة عظيمة عنده.. طيب وعلام يدل ذلك؟ انتظر فترة واستمع لإجابات التلاميذ ثم لخص كل الإجابات في: «**ألا تلاحظ أن ذلك يدل على الاهتمام بصاحب الرسالة على الرغم من رفضه غير المعلن للدخول في هذا الدين، والرغبة في إقامة علاقة طيبة معه؟ وبعد ذلك موقف الرسول من الهدايا التي أرسلها المقوقس إليه وقبوله لها**».

• هنا تكون قد وجهت التلميذ لكيفية رؤية النص وقراءته، وملاحظة كل جزئياته، وكيفية التعامل معه في هذه الجزيئات، وتوجيهه للانتباه لدور وموقف كل شخصية في القصة، وأوجه التشابه بين مواقف وردود فعل تلك الشخصيات، كذلك معرفة من هي الشخصية الأساسية وماذا يعني بها؟ وما المقصود بالشخصية الثانوية وحجم دورها في القصة؟ ونوع الترابط بين الشخصيات كلها، وكذلك أوجه التشابه والاختلاف في المواقف بينها.

8- تأتي النقاط: (الشرح والتوضيح والاستطراد) للإجابة عن أسئلة تسهم في الدخول لتفاصيل القصة وهي أسئلة مثل: ما هي الشخصية الأساسية؟ المكان؟ الحدث المهم؟ خصائص هذا الحدث وهذه الشخصية ؟ السياق الذي حدثت في إطاره القصة؟ تأثير الحدث في الآخرين؟ وفي كل مرة يجيب التلاميذ وضح لهم النقاط الأساسية التي يبحث عنها السؤال، فمثلًا: «ما هو الحدث المهم؟»، يمكن هنا أن تسأل التلميذ: «ممكن تفسر لي لماذا تعتقد أن هذا (.....) هو الحدث الأساسي أو المهم في القصة؟»، فيبدأ التلميذ في سرد أسبابه التي دفعته لهذا الاعتقاد، وسواء كانت هذه الإجابات صحيحة أو خاطئة تقبلها بصدر رحب.

كذلك يمكن الاستعانة في هذه النقطة بالكلمات التي لم يعرف معناها التلميذ لتوضيح معناها ودلالتها من خلال فهم السياق الذي قيلت فيه وكذلك مواطن الجمال فتقول: «كلمة جزعت ممكن يكون معناها إيه؟». يجيب أحد التلاميذ: «خافت»، فتكون هنا فرصة لتقول: «الجزع أشد من الخوف ويعني بها هنا الفزع والخوف الشديد، والرهبة التي شعرت بها ماريا القبطية عندما مرض ابنها إبراهيم».

• وهذه النوعية من الأسئلة تسهم في مزيد من الدخول في قلب القصة، والتعايش مع النص والالتفات إلى أدق وأهم التفاصيل فيه، وكذلك إعطاء الفرصة للعرض وتوضيح مواطن الجمال، وشرح عملية التوضيح والتفسير وكيفية ممارستها وأهمية تطبيقها بشكل صحيح للوصول لتحقيق المطلوب.

مرحلة التأمل:

9- يأتي بعد ذلك الالتفات والبحث عن المفهوم الذي يريد الكاتب أن يوضحه، فيمكن طرح أسئلة مثل: ما هو المفهوم الذي أشار إليه الكاتب؟ (الوحدة الوطنية)، فيمكن أن تسأل: «**ما هي خصائص ومميزات الوحدة الوطنية؟ هل هناك أمثلة استعان بها الكاتب لتدعيم هذا المفهوم؟ وما هو رأيك الشخصي فيه؟**».

• تعتبر هذه النقطة مهمة، ويجب أن تلفت وتركز الانتباه عليها، وهي فكرة استخلاص المفهوم والمغزى الحقيقي من هذه القصة، حيث إن القراءة لم تقف عند حد معرفة التفاصيل الداخلية والتعامل معها، ولكن الوصول إلى المنطق وراء هذه الأحداث، والفكرة التي أراد الكاتب توصيلها للقارئ.

10- تأتي نقطة معرفة السبب وتحديد النتيجة في ضوء المعلومات المتاحة، سبب سفر ماريا القبطية، ونتيجته في الزواج بالرسول. ترزق بمولود ذكر ثم يمرض ويموت، ثم موت الرسول بسبب حزنه الشديد عليه، وقلقه على زوجته والوصية بالرحمة التي وصاها بحق الأقباط لأنهم أهل كتاب.

• هذه نقطة مهمة أيضا لأنك توجه التلميذ إلى أن لكل نتيجة سببًا وكيفية الإجابة على السؤال لماذا وعلل أو فسر، حيث إن النتائج والاستنتاجات لا تأتي من فراغ وإنما بناء على معلومات متاحة لدى الفرد وتوضح له مفهوم الاستنتاج وكيف يتم؟

11- تأتي النقطة الأخيرة وهي التعميم والوصول إلى معرفة ما هي الرسالة التي يقصدها الكاتب؟ أي الفكرة الأساسية، وهي مهارة شديدة الأهمية حيث تستدعي من التلميذ قراءة النص قراءة من نوع خاص لا سرد التفاصيل، ولا تقف الحدود حتى بعد ذلك عند معرفة المقصود، ولكن كيف عرفت ذلك ؟ أي يكون المطلوب من التلميذ أن يوضح (توضيح)، ويفسر ويستنتج (استنتاج)، ويحدد السبب والنتيجة (تفسير)، ثم يضع رؤيته هو الخاصة وكيف فكر للوصول لهذه الرؤية ؟ ولمزيد من التأمل يمكنك طرح السؤال:

«كيف يمكن طرح وتحقيق مفهوم الوحدة الوطنية في حياتنا الخاصة؟»، ويمكن أن تطلب من التلاميذ «إيه رأيكم لو كتب كل واحد موضوع تعبير عن الوحدة الوطنية ويعبر عن رأيه بصراحة ويدعمه بالأمثلة»، أو تنظيم وعمل عرض مسرحي يقوي ويؤكد هذا المفهوم.

12- كن حريصًا طوال الوقت على استخدام المصطلحات التي تسهم في التفكير وتؤكده مثل: استنتج، حدد السبب، حدد المفهوم، ماذا تتوقع لو أن... وهكذا.

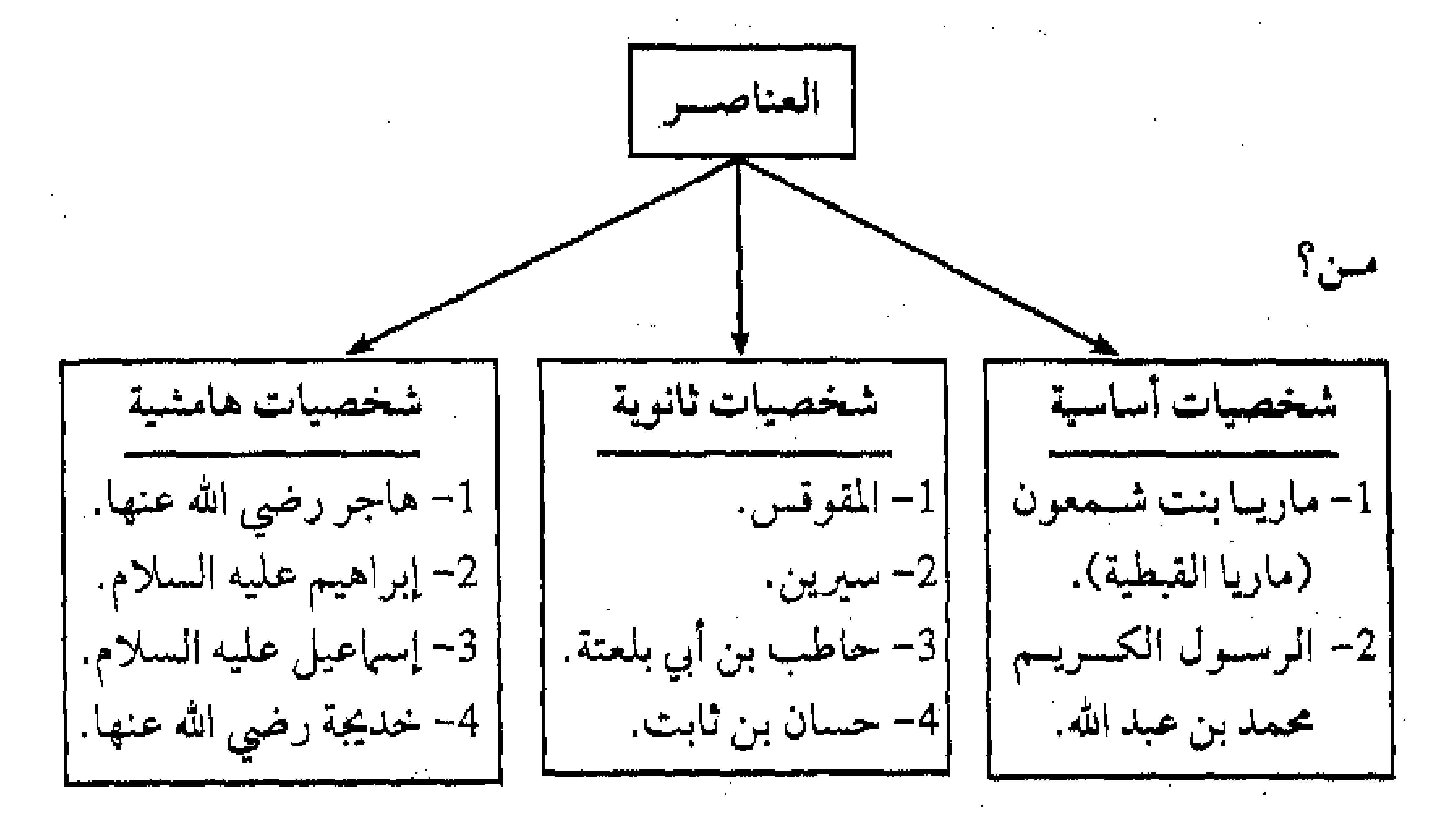
13- وبما أن اللغة العربية محتوى مترابط، فيمكن هنا أن تطلب منه القيام ببعض المهام النحوية، كأن يقوم بعمل جدول تصنيفي يضم فيه الأسماء المعربة والأسماء المبنية في النصف الأول من القصة فتقول: «ممكن نعمل جدول صغير ونصنف الأسماء اللي في الدرس، ونحط في العمود الأول كل الأسماء المعربة اللي تعدي علينا في الدرس، وفي العمود الثاني نحط الأسماء المبنية». ارسم الجدول على السبورة وافتح المجال لتستمع إلى استجابات التلاميذ مع توضيح قاعدة الأسماء المعربة والمبنية.

وتكون بذلك استطعت الربط بين دروس القراءة والنحو وتعلم مهارات التفكير في وحدة واحدة.

14- يمكن أن تنهي الدرس ببعض الأسئلة المثيرة للتفكير وابدأ من البسيط إلى المعقد مثل:

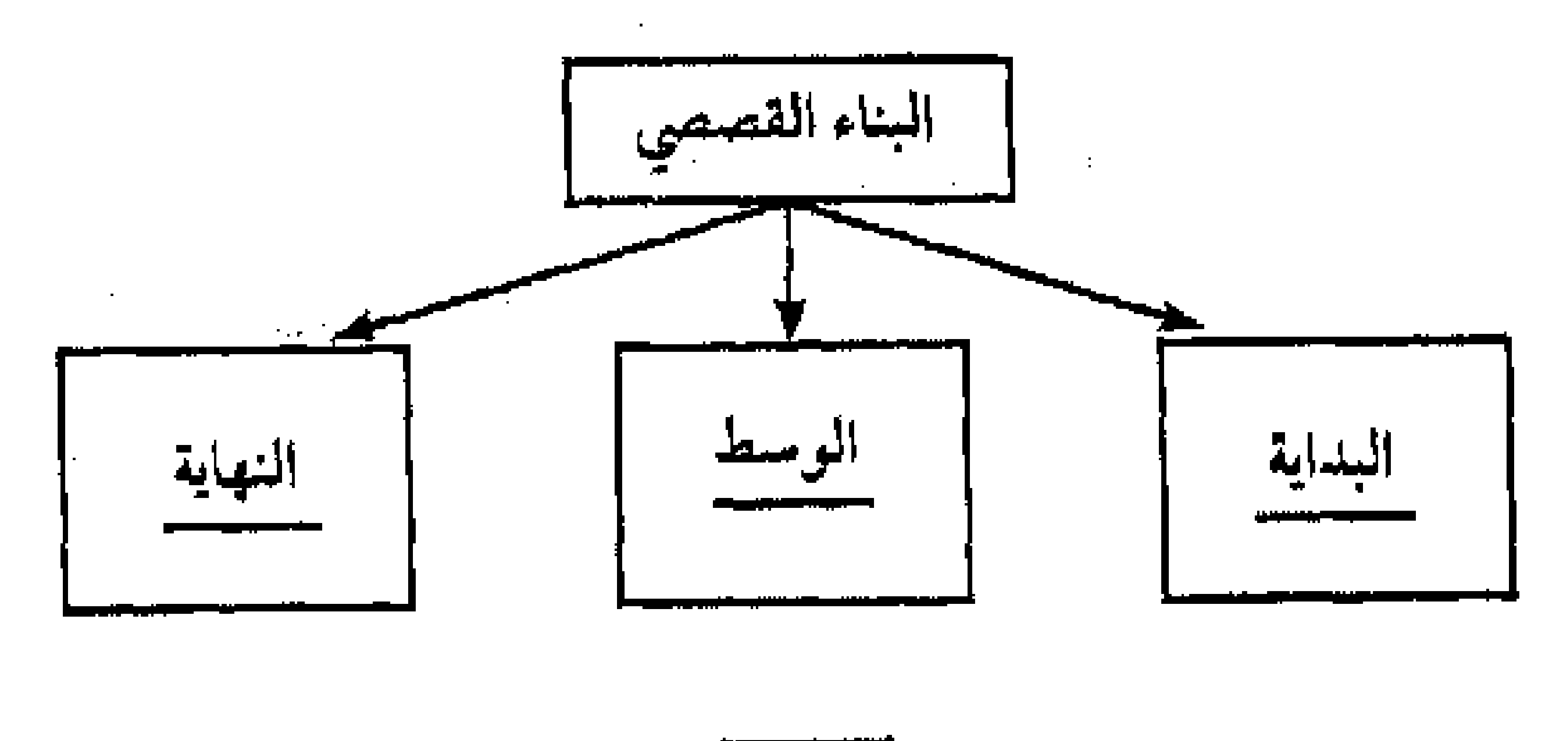
- ما هو موضوع درس اليوم؟
- ما الذي أعجبك في درس اليوم وما الذي لم يعجبك؟
- كيف يمكن أن ننمي الوحدة الوطنية داخل إطار الدرس؟

**شكل تطبيق استراتيجية خريطة القصة لدرس ماريا القبطية**




| توقيت الحدث | |
|---|---|
| أين؟ | متى؟ |
| صعيد مصر. | السنة السابعة للهجرة. |
| المدينة المنورة. | السنة العاشرة للهجرة. |

| المشكلة | الحل |
|---|---|
| سفر ماريا وزواجها من الرسول ومرت ابنها بعد المرض ثم موت زوجها (الرسول ﷺ) ثم موت ماريا، ووصية الرسول بالأقباط والترابط بينهم وبين المسلمين | |



تطبيق استراتيجية القراءة الموجهة وأنشطة التفكير على درس من مادة الدراسات الاجتماعية:

الحملة الفرنسية على مصر: (الصف الثالث الإعدادي):

**مقدمة:** بعد أن تعرفنا سويا على الخطوات الأساسية لاستراتيجية القراءة المباشرة وممارسة أنشطة التفكير، ننتقل الآن إلى التعرف على طريقة التخطيط لهذه الاستراتيجية من خلال أحد الدروس المقررة من مادة الدراسات الاجتماعية.

عنوان الدرس : الحملة الفرنسية على مصر.

الأهداف التعليمية (المحتوى):

1- يحدد الظروف التي سادت في مصر قبل الحملة الفرنسية.
2- يضع تعريفا لمفهوم الثورة.
3- يميز بين الأسباب الحقيقية والأسباب غير الحقيقية للحملة الفرنسية.
4- يتتبع خط سير الحملة الفرنسية حتى دخولها القاهرة.
5- يستخلص النتائج التي ترتبت على معركة أبي قير البحرية على الفرنسيين والمصريين.
6- يذكر أمثلة للمقاومة الشعبية المصرية للحملة الفرنسية حتى خروجها عام 1801.

الأهداف المعرفية (العمليات المعرفية):

1- التعلم من خبرات سابقة.
2- التصنيف والترتيب.
3- التساؤل.
4- الاستنتاج.
5- التنبؤ.

الأهداف الوجدانية (العمليات الوجدانية):

1- الاتصال.
2- التعاطف.
3- الإصغاء للآخرين.
4- حب الاستطلاع.
5- الشجاعة الفكرية والتعبير الحر.
6- التعاون والعمل الجماعي.

المفاهيم الرئيسية:

مفهوم الثورة - أسباب الحملة الفرنسية على مصر.

مصدر المعلومات:

كتاب المدرسة - خريطة توضح سير الحملة الفرنسية على مصر.

الاستراتيجيات المستخدمة:

1- استراتيجية القراءة الموجهة وممارسة أنشطة التفكير.

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية:

مرحلة التمهيد والتهيئة:

1- قم بتقسيم السبورة إلى جزأين. اكتب عنوان الدرس «الحملة الفرنسية على مصر»، والعناوين الفرعية «الثورة الفرنسية، مصر في ظل حكم المماليك،...»، ثم ارسم شكل مربع مكون من أربعة أجزاء متتالية بالشكل الذي تمثله الاستراتيجية في نصف السبورة الآخر.

2- اشرح بشكل مبسط ما هو مطلوب القيام به لتنفيذ هذه الاستراتيجية، مثل أن تقول: «في الجزء الأول نحاول من خلال العناوين اللي على السبورة والمعلومات اللي عندنا سواء كانت من قراءات خارجية أو من التلفزيون إننا نكتب كل ما نعرفه عن الحملة الفرنسية على مصر (تنشيط للمعارف السابقة)».

3- قم باستخدام العصف الذهني والعناوين الموجودة على السبورة بتنشيط التلاميذ للتفاعل والاستفادة من خبراتهم السابقة في موضوع درس اليوم (التعلم من خبرات سابقة).

فمثلا يمكن أن تبدأ بمقدمة تاريخية عن تطور الأوضاع في فرنسا فتقول: «في هذه الفترة تطورت الأوضاع في فرنسا وحصل تغير مفاجئ في الحياة السياسية والاجتماعية، حد ممكن يقولنا على السبب؟». يجيب أحد التلاميذ: «السبب هو قيام الثورة الفرنسية». «ومن جهة أخرى ممكن حد يقولنا على شكل علاقة المصريين والمماليك في هذه الفترة؟ وهل كان لها تأثير على مجيء الحملة الفرنسية على مصر؟ كل دي أسئلة ممكن تساعدنا في تحديد كل اللي نعرفه عن الحملة الفرنسية على مصر».

- أي إنك قد وجهته في هذه المرحلة للبحث في ذاكرته عن كل الخبرات والتي تمثلها المعلومات التي قد تكون مرت عليه من قبل ولها علاقة بموضوع الدرس، بالإضافة إلى الاستعانة بالعناوين الفرعية التي قمت بكتابتها على السبورة، وتنشيط ذهنه بطرح مجموعة من التساؤلات بهذه العناوين.

- كذلك يتم توجيه التلميذ في هذه المرحلة ليتعلم كيفية وصف وتصنيف وترتيب المعلومات، ويقوم بتنظيمها في شكل له معنى ييسر عملية الفهم.

مرحلة التفاعل:

4- قسم التلاميذ إلى مجموعات عمل تعاونية (العمل التعاوني)، واطلب من كل مجموعة أن تكمل بقية الأجزاء في ضوء المقدمة التي عرضتها ومعلوماتهم بخصوص الدرس، وقم أنت بمتابعة وتوجيه النقاش في كل مجموعة.

* لذا تنمي في هذه المرحلة لدى التلميذ أدبيات إجراء النقاش، ومهارة الشجاعة الفكرية والتعبير الحر وتقبل الرأي الآخر والتواصل معه، ويجب عليك أن تكون حريصًا على مشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ في كل مجموعة.

5- في الجزء الثاني والذي يخص «ما الذي يعتقد التلميذ أنه يعرفه حول موضوع الدرس في ضوء عنوان الدرس والعناوين الفرعية؟» وضح للتلميذ أن المطلوب منه في هذه الجزئية أنه إذا كانت هناك معلومات يعتقد أنه يعرفها مرتبطة بهذا الموضوع، ولكنه غير متأكد من معرفتها بشكل كامل وصحيح، ويخاف من أن يعرضها لعدم تأكده من صحتها، فتقول لهم: «**لو فيه حد منكم عنده معلومة عارفها غير اللي إحنا تناقشنا فيها أو تساؤل ممكن يعرضه لنا**»، فيقول أحد التلاميذ: «إن الثورة ناتجة عن انقلاب الشعب على الحكم، وإن هذا الانقلاب يضر بمصالح الشعب، وإن فرنسا لم تتحسن الأوضاع بها بل تدهورت الأوضاع بعد الثورة الفرنسية». اترك الفرصة لكل مجموعة لإجراء النقاش (المناقشة) وتسجيل وكتابة استجاباتها سواء كانت في صورة معلومة أو في صورة تساؤل يستثيرهم ويريدون الإجابة عليه، مع ملاحظة أن يكون لك - أي المعلم - دور في توجيه التلاميذ لكي يصيغوا المعلومة أو السؤال بشكل مفهوم ومعبر عما يقصدونه تماما.

- بالتالي فإن التلميذ في هذه المرحلة يتعلم مهارة صياغة الجمل والأسئلة بشكل مفهوم؛ ليوضح ما يريد أن يعبر عنه بوضوح، ودون أن يصدر حكمًا فوريًّا.

- كذلك تنمي هذه المرحلة لدى التلميذ القدرة على التعبير الحر وتقبل الآخر مما يسهم في تنمية الثقة بالنفس وكذلك تنمية مهارة الإصغاء للآخرين.

6- أعطِ وقتا للتلاميذ لقراءة الدرس بشكل مقصود، ثم قم بفتح باب للمناقشة معهم بعد أن تقوم كل مجموعة بانتخاب أحد التلاميذ منها للتعبير عن رأي المجموعة، وتوضيح أي سوء فهم للمعلومات المرتبطة بالموضوع، وبعد أن تطرح كل مجموعة رؤيتها في كل جزئية من خلال الأسئلة والفرضيات التي وضعوها في البداية، وتنقيح هذه الفرضيات، وإضافة إلى التفاصيل الجديدة في الدرس التي لم يتعرضوا لها. أما في الجزء الرابع والذي يخص ما الذي تعلمه التلميذ بالفعل، فاطلب منهم أن يقوموا بكتابة وتسجيل إجابة لأسئلتهم والمعلومات الجديدة التي تعلموها بالفعل بعد قراءة الدرس.

7- وفي هذه الحالة يمكن أن تعلق بقولك: «يعني احنا هنا قدرنا نستفيد من معلوماتنا عن الظروف اللي كانت فيها مصر في الفترة السابقة للحملة، وأن نستنتج (الاستنتاج) أن سوء معاملة المماليك للمصريين في الفترة السابقة للحملة الفرنسية كان له تأثير في ترحيب وتقبل المصريين لمجيء الحملة الفرنسية باعتبارها الخلاص من المماليك.

8- ثم تنتقل إلى النقطة التالية والخاصة بمفهوم الثورة فتقول: «إن الثورات تحدث عندما يفيض الكيل بظلم واقع على الفرد، ويكون هناك ارتباك في الأوضاع أثناء وبعد حدوث الثورة، حتى يتم التأقلم في ظل الظروف الجديدة، ثم يحدث تعديل في الأوضاع واستقرار في ظل الظروف الجديدة، ثم يحدث التقدم والازدهار، وهذا يعني أنه من الطبيعي حدوث تدهور في فرنسا بعد الثورة الفرنسية ولكن حدث ذلك لفترة مؤقتة، ومن تحليلنا لهذا الوضع ممكن إننا نستنتج تعريفًا لمفهوم الثورة وتحديد خصائصها في نقطتين وهما: تغيير سريع ومفاجئ في الحياة الاجتماعية، يتبعه تغيير نظام الحكم بنظام حكم جديد»، ثم اطلب منهم إعطاء أمثلة تاريخية لأهم الثورات في مصر والعالم.

9- في الجزء الثالث والذي يختص بما الذي يعتقد التلميذ أنه سوف يتعلمه من هذا الموضوع في ضوء عنوان الدرس والعناوين الفرعية وخبراته ومعلوماته السابقة، تتيح هذه المرحلة للتلميذ أن يمارس مهارة التنبؤ ومحاولة الربط بين المعلومات المتاحة سواء كانت من العناوين الفرعية أو من خلال الأفكار التي طرحها التلاميذ الآخرين في النقاش.

مرحلة التأمل والتقويم:

10- أما في الجزء الرابع والذي يخص ما الذي تعلمه التلميذ بالفعل، فاطلب منهم أن يقوموا بالمقارنة بين استجابتهم الأولى والمعلومات الجديدة التي تعلموها بالفعل بعد قراءة الدرس، واسألهم إذا كانت هناك أسئلة يريدون الإجابة عليها لمزيد من التوضيح، ثم كتابة ما تعلموه.

11- قم بالإجابة على تساؤلات التلاميذ، وإذا لم يطرح التلاميذ أي أسئلة، قم أنت بتوجيه أسئلة لهم تبدأ بالأسئلة البسيطة والمباشرة:

* جاءت الحملة الفرنسية على مصر سنة...

* يقصد بمفهوم الثورة ...

* أذاع نابليون منشورا على جنوده قال فيه: «... إنكم موشكون على فتح له آثار بعيدة المدى في حضارة العالم وتجارته، وستطعنون إنجلترا طعنة تؤذيها لا محالة في أضعف مواطنها، انتظارا لليوم الذي تسددون إليها فيه الطعنة القاتلة...».

- في حين أذاع في منشوره إلى الشعب أن هدف حملته العسكرية هو تأديب المماليك الذين: «... يتسلطون على البلاد المصرية، يتعاملون بالذل والاحتقار في حق الملة الفرنساوية، ويظلمون تجارها بأنواع الإيذاء والتعدي، فحضرت ساعة عقوبتهم...».

* اقرأ النصين السابقين ثم حدد ما يلي:

- الهدف الحقيقي للحملة الفرنسية على مصر.
- الهدف غير الحقيقي للحملة الفرنسية على مصر.

12- حاول أن تطرح أسئلة مثيرة للتفكير بقدر ما يسمح به الدرس:

* كانت للحملة الفرنسية نتائج على كثير من المستويات. قم بتصنيف هذه النتائج (المستوى السياسي والاقتصادي والعلمي).

* ماذا تتوقع أن يحدث لو انتصر الأسطول الفرنسي على الأسطول الإنجليزي؟

13- وكمقدمة للدرس القادم يمكن أن تطرح بعض التساؤلات التي سوف يجيب عنها الدرس القادم مثل: ما أوجه الشبه والاختلاف بين ثورة القاهرة الأولى وانتفاضة الأقصى في فلسطين؟

**نموذج يوضح شكل تطبيق استراتيجية القراءة المباشرة وممارسة أنشطة التفكير**

| |
|---|
| ما الذي أعرفه:<br>- ظروف الحياة في مصر في ظل حكم المماليك.<br>- ..........................................................<br>- ..........................................................<br>- .......................................................... |
| ما الذي أعتقد أني أعرفه:<br>- علاقة الثورة الفرنسية بالحملة الفرنسية على مصر.<br>- ..........................................................<br>- ..........................................................<br>- .......................................................... |
| ما الذي أعتقد أني سوف أتعلمه:<br>- التعرف على الأسباب الحقيقية للحملة الفرنسية.<br>- عدم مقاومة المصريين وترحيبهم بالحملة الفرنسية.<br>- ..........................................................<br>- ..........................................................<br>- .......................................................... |
| ما الذي تعلمته بالفعل:<br>- دور الشعب في تغيير أنظمة الحكم.<br>- دور العلماء في التأثير على الشعب وتوجيهه.<br>- ..........................................................<br>- .......................................................... |

نموذج من تطبيق الاستراتيجيات على درس من مادة الرياضيات:

درس متوازي الأضلاع (الصف الأول الإعدادي):

مقدمة: بعد أن تعرفنا سويا على الخطوات الأساسية للاستراتيجية K.W.L، ننتقل الآن إلى التعرف على طريقة التخطيط لهذه الاستراتيجية من خلال أحد الدروس المقررة من مادة الرياضيات.

عنوان الدرس : الشكل الرباعي (متوازي الأضلاع):

الأهداف التعليمية (المحتوى):

1- يتعرف على الأشكال الرباعية المختلفة.

2- يضع تعريفا لمتوازي الأضلاع.

3- يستنتج العلاقة بين كل زاويتين متتاليتين في متوازي الأضلاع.

4- يستنتج العلاقة بين كل زاويتين متقابلتين في متوازي الأضلاع.

5- يستنتج العلاقة بين أضلاع متوازي الأضلاع.

6- يستنتج العلاقة بين زوايا متوازي الأضلاع.

الأهداف المعرفية (العمليات المعرفية):

1- التعلم من خبرات سابقة.
2- التصنيف والترتيب.
3- التساؤل.
4- الاستنتاج.

الأهداف الوجدانية (العمليات الوجدانية):

1- الاتصال.
2- التعاطف.
3- الإصغاء للآخرين.
4- حب الاستطلاع.
5- الشجاعة الفكرية والتعبير الحر.
6- التعاون والعمل الجماعي.

**المفاهيم الرئيسية:**

الشكل الرباعي – متوازي الأضلاع – خواص متوازي الأضلاع.

**مصدر المعلومات:**

كتاب المدرسة.

**الاستراتيجيات المستخدمة:**

1- استراتيجية K.W.L.

2- استراتيجية حل المشكلات.

**إجراءات تنفيذ الاستراتيجية :**

**مرحلة التمهيد والتهيئة :**

1- اكتب عنوان الدرس ثم قم بتقسيم السبورة إلى جزأين، وارسم ثلاثة أعمدة على أحد الجزأين بالشكل الذي تمثله الاستراتيجية.

2- اشرح بشكل مبسط ما هو مطلوب القيام به لتنفيذ هذه الاستراتيجية، مثل أن تقول: **«في العمود الأول يتطلب منا من خلال اللي درسناه في السنين اللي فاتت، والمعلومات اللي عدت علينا في الترم الأول القيام بكتابة كل ما نعرفه عن الشكل الرباعي ومتوازي الأضلاع، وإيه ممكن يكون شكل العلاقة بينهم (تنشيط للمعارف السابقة)».**

( أ ) قم باستخدام العصف الذهني لتنشيط التلاميذ للتفاعل والاستفادة من خبراتهم السابقة في موضوع درس اليوم (التعلم من خبرات سابقة).

* أي أنك قد وجهته في هذه المرحلة للبحث في ذاكرته عن كل الخبرات، والتي تمثلها المعلومات التي قد تكون مرت عليه من قبل ولها علاقة بموضوع الدرس، أي الاستفادة من خبرات سابقة في موضوعات جديدة.

(ب) قم بتسجيل إجابات التلاميذ مع توضيح كيفية تنظيم الأفكار وتصنيفها وترتيبها بدلا من كتابتها بشكل عشوائي، فمثلا إذا كانت الإجابات: **«إنه بيتكون من أربعة أضلاع»**

ممكن أن تقول للتلميذ: «يعني ممكن نصنفه» (عملية التصنيف)، وتعطي تعريفًا مبسطًا لعملية التصنيف مع بعض الأمثلة، مثلا أن هناك أشكالًا منتظمة (الشكل الخماسي، متوازي الأضلاع...)، وأشكالًا دائرية (الدائرة، الشكل البيضاوي،...)، وهناك أشكال مغلقة وأشكال مفتوحة، بالنسبة لمتوازي الأضلاع يمكن تصنيفه على أنه شكل رباعي، «طيب ممكن تضيفوا للتصنيف ده أشكال رباعية ثانية تكون مرت علينا قبل كده؟». الإجابة: المربع، المستطيل، المعين... «طيب ممكن نفتكر مع بعض إيه هي خواص الأشكال الرباعية دي؟».

* هنا قد وجهته لعملية التصنيف، بمعنى أن متوازي الأضلاع شكل منتظم رباعي وليس خماسيًا أو سداسيًا، بالتالي يمكن أن يكون له بعض من خواص الأشكال الرباعية التي مرت على التلميذ من قبل، وهنا عليه أن يتذكر هذه الأشكال، خواصها، محاولة معرفة العلاقة بينها وبين خواص متوازي الأضلاع.

3- قم بتسجيل إجابات التلاميذ في العمود الأول بعد تصنيفها وتوضيح عملية التصنيف، أما في العمود الثاني، فقل: «دلوقت بعد ما عرفنا أن متوازي الأضلاع شكل رباعي زي المربع أو المستطيل أكيد هيكون عنده خواص عايزين نتعرف عليها، ممكن كل واحد يسأل سؤال نحاول الإجابة عليه».

4- أعطِ الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ للمشاركة، دون أن تعطي أي إيماءات بالإجابة عن تساؤلات التلاميذ، مع التأكيد على صياغة سليمة للسؤال، بمعنى إذا سأل تلميذ: «هل كل أضلاعه أد بعض؟»، فتقول: «تقصد هل جميع أضلاعه متساوية في الطول؟ سؤال مهم جدا» (مهارة التساؤل).

* أي أنك في هذه المرحلة قد وجهته للصياغة السليمة للسؤال مع التعزيز من خلال الإطراء على أهمية هذا السؤال.

5- حاول أن ترتب مع التلميذ الأسئلة من منطلق تنظيم المعلومات الواردة في كتاب المدرسة، ثم قل: «دلوقت نشوف الأسئلة ونحاول نحلها مع بعض».

ملحوظة: عند هذه النقطة يمكن أن يتم العمل بطريقتين: إما أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقرأوا الدرس، ثم مناقشة الأسئلة التي وضعوها في العمود الثاني، ويكون ذلك أوقع مع المواد التي تميل للمحتويات النظرية، أما في الرياضيات فقد تكون هناك فرصة لعرض المسألة في صورة مشكلة، يطلب المعلم من التلميذ أن يستنتج الحلول الممكنة في ضوء المعلومات السابقة، وفي ضوء المعطيات المتاحة.

مرحلة التفاعل:

1- ارسم متوازي أضلاع على السبورة، واسألهم: «من معلوماتنا من الترم الأول عن التوازي (التعلم من خبرات سابقة)

إذا كان أب / / جـ د، أد / / ب ج، إيه العلاقة بين زاوية (أ) و(ب)، (ب) و(جـ)، (جـ) و(د)، (د) و(أ)؟

ممكن تقوم بتقسيمهم في مجموعات، أو أن يشتركوا معك في الإجابة الجماعية على السبورة، فقد يجيب أحد الطلاب: «بما أن أد / / ب جـ فإن ق (< أ) + ق(< ب) =180»، زاويتان داخلتان وفي جهة واحدة من القاطع.

وهكذا بالنسبة للزاويتين (< ب) و(< جـ)، والزاويتين (<جـ) و(< د).

2- وفي هذه الحالة يمكن أن تعلق بقولك: «يعني إحنا هنا قدرنا نستفيد من معلوماتنا في الترم الأول عن التوازي والزوايا الداخلة في أن نستنتج العلاقة بين زوايا متوازي الأضلاع» (عملية الاستنتاج)، ويمكن أن تعطي تعريفًا إجرائيًّا مبسطًا لها، وأن نصل إلى إجابة السؤال الأول في العمود الخاص بماذا أريد أن أتعلم (قم بالإشارة إلى العمود والسؤال) أول خاصية لمتوازي الأضلاع، وهي أن مجموع قياسي أي زاويتين متتاليتين في متوازي الأضلاع = 180».

3- ثم تنتقل إلى السؤال الثاني الذي يمثل الخاصة الثانية لمتوازي الأضلاع وهكذا..حتى تنتهي من حل الأسئلة، ثم إذا تبقى جزء لم يتطرق إليه التلاميذ بالأسئلة يمكن أن

تبادر أنت بطرح سؤال يخص هذه النقطة، فمثلا تقول: «**بعد ما عرفنا إيه هو متوازي الأضلاع وعلاقة زواياه ببعضها، تفتكروا إيه ممكن تكون العلاقة بين قطريه؟**». أعطِ فرصة ليطرح التلاميذ أفكارهم بخصوص هذه العلاقة، وافتح باب النقاش (**عملية المناقشة**) بحيث يعطي كل تلميذ برهانا لإثبات إجابته، أي إثبات صحة فروضه.

4- اكتب في العمود الثالث والخاص بماذا تعلمت، كل ما تم تعلمه في الدرس بالترتيب، تعريف متوازي الأضلاع، خواصه،...

مرحلة التأمل والتقويم :

1- أعطِ فرصة للتلاميذ لقراءة وتأمل الأفكار في العمود الثالث، وأن يقوموا بالمقارنة بينها وبين استجاباتهم الأولى، ثم اسألهم إذا كانت هناك أسئلة يريدون الإجابة عليها لمزيد من التوضيح.

2- قم بالإجابة على تساؤلات التلاميذ، وإذا لم يطرح التلاميذ أي أسئلة، قم أنت بتوجيه أسئلة لهم تبدأ بالأسئلة البسيطة والمباشرة كأسئلة الإكمال مثل:

- في متوازي الأضلاع كل ضلعين متقابلين: ..........،..........

إلى أن تصل إلى الأسئلة الصعبة التي تكون في صورة مسائل حل مشكلات (مسائل المعطيات والبرهان).

3- حاول أن تطرح أسئلة مثيرة للتفكير قدر ما يسمح به الدرس، مثل أن تقول:

«**عرفنا متوازي الأضلاع أنه شكل رباعي منتظم، طيب تفتكروا ازاي ممكن نحسب محيطه؟** (نقطة لم يتطرق لها بالشرح الكتاب المدرسي)».

4- وكمقدمة للدرس القادم يمكن أن تطرح بعض التساؤلات التي سوف يجيب عنها الدرس القادم، مثل: إيه العلاقة بين المربع والمستطيل وشبه المنحرف ومتوازي الأضلاع غير أنهم أشكال رباعية؟ (درس الحالات الخاصة من متوازي الأضلاع).

تطبيق الاستراتيجيات على درس من مادة العلوم:

الدرس: المجموعة الشمسية (الصف الثاني الإعدادي) :

**مقدمة:** بعد أن تعرفنا سويا على الخطوات الأساسية لاستراتيجية الموجه التنبئي، ومثال مبسط لطريقة تنفيذها، ننتقل الآن إلى التعرف على طريقة التخطيط لهذه الاستراتيجية من خلال أحد الدروس المقررة من مادة العلوم.

عنوان الدرس: المجموعة الشمسية والكواكب الداخلية:

الأهداف التعليمية (المحتوى):

1- يتعرف على المجموعة الشمسية.

2- يتعرف على كتلة الكواكب مقارنة بكتلة الشمس.

3- يتعرف على أحجام الكواكب.

4- يستنتج العلاقة بين المسافة بين الكواكب والشمس وسرعة دورانها حولها.

5- يميز خصائص الكواكب الداخلية.

الأهداف المعرفية (العمليات المعرفية):

1- التعلم من خبرات سابقة. 2- التنبؤ.

3- التساؤل. 4- التمثيل.

5- التصنيف. 6- المقارنة.

الأهداف الوجدانية (العمليات الوجدانية) :

1- التعاون.

2- التعاطف.

3- الإصغاء للآخرين.

المفاهيم الرئيسية:

المجموعة الشمسية، الكواكب، المدار، قوة الجذب المركزية، الكواكب الداخلية والخارجية.

مصدر المعلومات :

كتاب المدرسة، وسائل إيضاح.

الاستراتيجيات المستخدمة :

1- استراتيجية الموجه التنبئي. 2- الخريطة التوضيحية.

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية:

مرحلة التمهيد والتهيئة :

1- قم بتحضير مجموعة من العبارات (من 4 - 6) مرتبطة بمحتوى الدرس، ويمكن أن تكون هذه العبارات عنوانًا لنقاط مهمة، مفاهيم أساسية، أفكارًا مثيرة للجدل أو تصورات خاطئة، حتى تمثل تحديًا لمعلومات وخبرات التلميذ السابقة عن الموضوع محل الدراسة.

2- قم بتعريف التلاميذ الموضوع الأساسي الذي تريد تعريفه للتلاميذ ليتعلموه من القراءة.

**«النهارده هناخذ درس مهم جدًا.. عن المجموعة الشمسية، وهنعرف إيه هي مكونات المجموعة الشمسية، وإيه العلاقة بين الشمس والأرض والكواكب الأخرى...».**

3- اكتب عنوان الدرس في نصف السبورة «**المجموعة الشمسية**»، ثم التفت نحو التلاميذ ووجه سؤالًا مفتوحًا للفصل كله: «**مين عنده معلومة يقدر يقولها لنا عن المجموعة الشمسية؟**».

4- استمع، تقبل بصدر رحب وبشاشة استجابات التلاميذ، ولا تعطِ أي إيماءات أو إشارات بالرفض أو الموافقة على كل ما طرح من إجابات، ثم قل: «**إيه رأيكم هنلعب**

لعبة لطيفة جدًّا... بس مهم في الأول أنكم تقسموا نفسكم مجموعات عمل (العمل الجماعي)، وكل مجموعة تختار لنفسها اسم من أسماء الكواكب الموجودة على السبورة (اكتب أسماء الكواكب على السبورة)، وهاوزع عليكم ورقة فيها بعض العبارات عن درس النهارده، واحب إنكم تتعاونوا مع بعض في كل مجموعة (التعاون)، وتسمعوا رأي بعض كويس وتتناقشوا (المناقشة)، وتقولوا إيه رأيكم في هذه العبارات (الإصغاء)، وهيبقى مفيد جدًّا توضحوا لنا ليه رأيكم كان كده (التفسير)، وبعد كده انتخبوا واحد منكم في كل مجموعة ليقوم بالتحدث نيابة عن رأي باقي المجموعة».

مرحلة التفاعل:

1- بعد أن يقوم التلاميذ بتقسيم أنفسهم إلى مجموعات عمل، قم بتوزيع ورقة الموجه التنبئي على التلاميذ، ووضح لهم الغرض من استخدام هذه الطريقة، بمعنى أن تقول: «خلي بالكم معايا، الورقة اللي هوزعها عليكم دلوقت بها مجموعة من العبارات من درس النهاردة، وفيها معلومات ممكن أن تكون عندكم خلفية عنها، يعني معلومات ممكن تكون عدت علينا قبل كده في السنين اللي فاتت، أو ممكن نكون قرأنا عنها (التعلم من خبرات سابقة)، ويرده فيها معلومات جديدة ... إيه رأيكم لو نحاول أن تتناقش وتفكر كل مجموعة مع بعضها، ويشارك كل واحد منكم من خلال أي معلومة يعرفها أو لها علاقة بدرس النهاردة حتى ولو بسيطة، ومن خلال المناقشة دي تبني كل مجموعة تنبؤ أو توقع لصحة العبارة وبالتالي قبولها أو رفضها واعتبارها خطأ، وبعد كده تضع كل مجموعة إشارة أمام كل عبارة سواء بالموافقة أو بالرفض في العمود (رأيها الخاص)».

2- أعطِ فترة زمنية كافية للمناقشة بين أفراد المجموعات، مع ملاحظة أن تقوم بالإشراف على عمل المجموعات، بحيث تحاول تصحيح الأفكار الخاطئة، وتوجيه مسار النقاش نحو الاتجاه الصحيح، ولكن بشكل غير مباشر، بمعنى أن لا يحوي الكلام عبارات صريحة. أيضا قم بتوضيح أهمية العمل الجماعي والتعاون، احترام حرية آراء الفرد في الجماعة، التأكد من اشتراك جميع أفراد المجموعة في العمل، وذلك من خلال استخدام العبارات المشجعة والموجه (التعاطف).

3- كن حريصًا على العمل في نظام طوال الوقت، واطلب من كل مجموعة أن تقوم باختيار وانتخاب واحد منها لتمثيل رأي بقية أفراد المجموعة، وتفسير سبب الموافقة أو الاختلاف مع العبارة؛ بحيث تعرف كل مجموعة أن لها دورًا وفترة زمنية محددة للعرض ولا يسمح لها بأن تتجاوزها.

4- بعد أن يعرض التلميذ المنتخب من كل مجموعة رأي المجموعة في العبارة وتفسير هذا الرأي، لا تقم بإعطاء أي إيماءات أو إشارات بالرفض لهذا الرأي حتى ولو كان خاطئًا، ثم بعد أن تعرض كل مجموعة رأيها، قم بمناقشة كل عبارة مع الفصل وتصحيح المعلومات الخاطئة.

مرحلة التأمل والتقويم:

1- أعط وقتًا للتلاميذ لقراءة الدرس أو الجزء المفترض قراءته، وذلك حتى يقارن كل منهم بين استجابته الأولى واستجابته بعد قراءة الدرس، ومعرفة المعلومات الجديدة، ويتأمل أفكاره الأولية، ثم اسألهم إذا ما كانت لهم أسئلة ويريدون مزيدًا من التوضيح.

2- قم بالإجابة على تساؤلات التلاميذ بعد قراءة النص، وإذا لم يطرح التلاميذ أي أسئلة، قم أنت بتوجيه أسئلة كأمثلة لهم فتقول: «إيه رأيكم بعد ما قرأنا درس النهارده وتعرفنا على الحاجات الجديدة اللي فيه، ممكن نتناقش في مجموعة من الأسئلة زي دي..» قم بصياغة مجموعة من الأسئلة، مع ملاحظة أن تبدأ بأسئلة ذات إجابات مباشرة من الدرس، ثم تدرج إلى الأسئلة التي تحتاج لمزيد من التأمل والتفكير مثل:

* نسمع أن الأرض ده كوكب، طيب هو له إخوات تانيين ولا هو وحيد في العالم ده؟
* من أقرب إخواته للشمس؟ ومين أبعدهم؟
* لو فكرنا نقارن بين كوكب المريخ والزهرة تفتكروا إيه الحاجات (أوجه المقارنة) اللي ممكن نقارن بينهما على أساسها؟
* ممكن نتنبأ بإيه اللي ممكن يحصل لو كانت الأرض هي الأقرب للشمس؟ فسر رأيك.
* إيه اللي ممكن نستنتجه إذا قلت المسافة بين الكوكب والشمس؟ وهل ممكن تقول لنا الخطوات اللي قمت بها لتصل لهذه النتيجة؟

* تخيل نفسك هتقوم برحلة إلى كوكب المريخ.. فكر وحدد إيه اللي هتحتاجه معاك.

يمكن أن تنهي الحصة بسؤال مثير لموضوع الدرس القادم مثل:

* من خلال معرفتنا بخصائص الكواكب الداخلية، هل ممكن نتنبأ ببعض من خصائص الكواكب الخارجية؟

شكل ورقة عمل الموجه التنبئي لدرس المجموعة الشمسية

المجموعة الشمسية

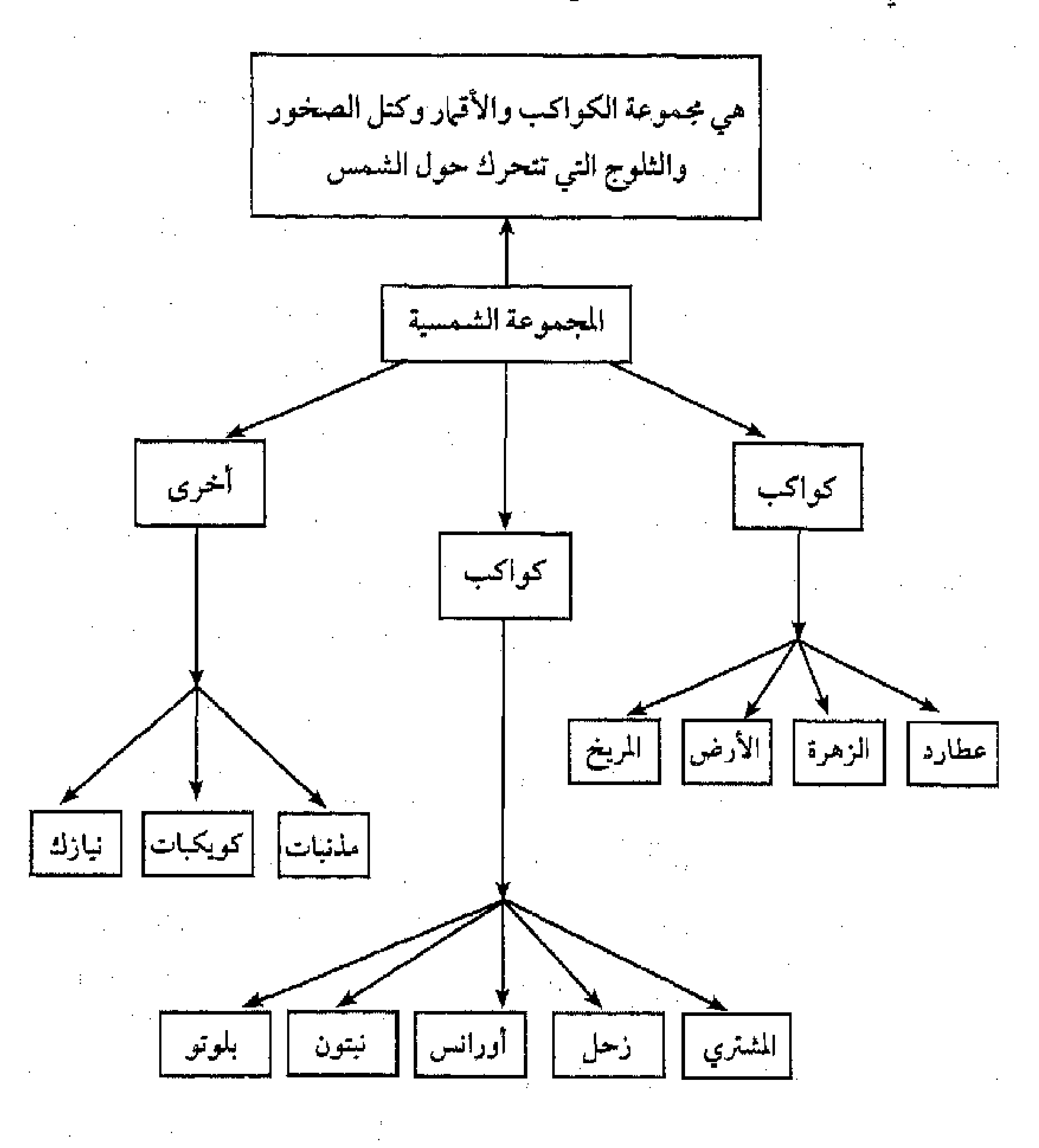
التعليمات

ضع علامة (√) أمام العبارات التي تتفق معها أو تراها صحيحة من وجهة نظرك في العمود (رأيي الخاص)، وبعد قراءة الدرس قم بمقارنة إجابتك مع المعلومات التي استفدت منها في الدرس والتي لها علاقة بهذه الجمل

| رأيي الخاص | النص (الدرس) | |
|---|---|---|
| ............. | ............. | 1- المجموعة الشمسية هي مجموعة الأجسام الفضائية التي تدور حول الشمس. |
| ............. | ............. | 2- الأرض هي مركز المجموعة الشمسية. |
| ............. | ............. | 3- تدور الكواكب حول الشمس في مدارات دائرية. |
| ............. | ............. | 4- المشتري هو أكبر الكواكب. |
| ............. | ............. | 5- قوة الجذب المركزية هي قوة جذب الشمس للكواكب. |
| ............. | ............. | 6- أكبر مدار حول الشمس هو لكوكب بلوتو. |
| ............. | ............. | 7- يمكن الحياة على كوكب الزهرة. |
| ............. | ............. | 8- له قمران يدوران حوله. |

بعد الانتهاء من الدرس باستخدام أي استراتيجية تتلاءم مع نوع المحتوى يمكن استخدام خريطة توضيح المفاهيم بشكل يمكن من خلاله تلخيص المعلومات الأساسية في شكل تخطيطي يسهل على التلميذ تذكره، بحيث يجيب هذا الرسم على مجموعة من الأسئلة مثل:

- ما هي المجموعة الشمسية؟
- ما هي تصنيفات كواكب المجموعة الشمسية؟
- ما هي أسماء الكواكب التابعة لكل مجموعة؟



وفي قراءة سريعة للمعطيات العلمية التي سبق عرضها في الفصول السابقة نستطيع أن نؤكد على ما يلي :

1- مدى حاجة الوسط التعليمي والتربوي لأدوات ووسائل تهتم بالعمليات العقلية التي يمكن من خلالها تنمية وتطوير الجوانب المعرفية لدى الطالب المدرسي، إذ يعتمد نجاح ذلك بشكل كبير على أداء المعلم الصفي، من خلال تدريبه على استخدام استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى، إضافة إلى بعض الممارسات والأنشطة الصفية التي تيسر استخدام هذه الاستراتيجيات داخل الصف.

2- توجه مناهجنا العناية بوجه خاص إلى العمليات العقلية البسيطة (التذكر)، في حين لا تلقى العمليات العقلية العليا الاهتمام الكافي (الاستنتاج، التنبؤ،....)، كما أن معظم طلاب المرحلة الإعدادية لا يمتلكون حصيلة من الاستراتيجيات المتقنة والفعالة.

3- يستخدم أغلب المعلمين طرق التدريس التقليدية في تعليم المحتويات المختلفة، والتي تركز على أن يقوم الطلاب بالحفظ والتكرار للكلمات والمفردات، دون إمدادهم بالاستراتيجيات المتنوعة التي تساعدهم على عمل الارتباطات بين المفردات والمفاهيم لتحقيق الفهم.

4- يركز أغلب المعلمين على النواتج النهائية للتعلم، ولا يعطون اهتمامًا للكيفية أو الخطوات التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى هذه النتائج.

5- عدم إيمان كثير من المعلمين بالقدرة على التعديل والتغيير مما يثنيهم عن المشاركة أو المساهمة في محاولة الاستفادة من قدرات الطلاب وتنمية إمكاناتهم.

6- افتقاد غالبية الفصول الدراسية بالمدارس البيئة الثرية والمناخ التعليمي الذي يعتمد على التفاعل بين المعلم والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض.

7- إن الطلاب بشكل عام يميلون إلى التعامل مع المهام التي تمثل تحديًا لهم، لا المهام التي تجعل دورهم سلبيًا.

8- لا يؤمن كثير من المعلمين بمنطق تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى، حيث يرون أن هذه مهمة مقتصرة على معلم اللغة العربية وحده فقط.

9- إن مدخل تعليم استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى يؤكد على أهمية استخدام القراءة واستراتيجياتها كوسيلة في تعليم المحتويات الدراسية المختلفة.

10- تؤكد نظرية قابلية التعديل المعرفي البنائي ومفهوم بلاستيكية المخ على إمكانية التعديل البنائي للفرد وتنمية إمكاناته المختلفة إلى مستويات تتجاوز مستوى الأداء الحالي.

11- يؤكد المدخل المعرفي على أن العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد تخضع للسيطرة القائمة على الوعي من خلال الاستراتيجيات أو الخطط الواعية والمسئولة عن تفعيل أو توظيف القدرة، وبذلك فهي ترتبط بالأداء المتغير وليس الأداء الثابت.

كما أن التعامل بكفاءة مع الطلاب في ضوء المعطيات السابقة يتطلب ما يلي:

1- مناخًا ووسطًا تعليميًّا كفئًا يؤمن بقابلية البناء المعرفي للتعديل من خلال توفير بيئة جذابة مناسبة لعملية التعلم.

2- مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تسهم في تنمية العديد من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة برنامج استراتيجيات تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى.

3- معلمين مؤهلين ومدربين لتنمية التفكير داخل الصفوف الدراسية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي موضوع الدراسة الحالية، والذي يضم، إضافة إلى الاستراتيجيات، مجموعة من الأساليب والممارسات والسلوكيات التي يمكن أن يستعين بها المعلم لتنشيط التفاعل الاجتماعي بينه وبين الطلاب.

4- أدوات مقننة لديها القدرة على تشخيص وتقييم أداء المعلم الصفي، وكذلك أداء الطالب.

# المراجـع

## أولًا: المراجع العربية:


• أحمد الحارثي، إبراهيم (2002): تدريب المعلمين على مهارات التفكير، أسلوب التعلم التعاوني، الرياض، مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية.
• أحمد الحارثي، إبراهيم (2001): التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ، الرياض، مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية.
• أحمد الحارثي، إبراهيم (2000): تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات، الرياض، مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية.
• عبد الله، أحمد، ومصطفى، فهيم (1994): الطفل ومشكلات القراءة، ط3، القاهرة، الدار المصرية.
• عبد الرحيم فهمي، إحسان (2003): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (23) يونيو، ص: 117 – 157.
• جمعة عبد الفتاح، آمال 2008: فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية، وأثره على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
• علي حسن بوارحه، تهاني (2008): أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية بعض العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
• عبد المنعم رجب حسن، ثناء (2003): أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد السادس والثمانون، يونيو 2003.
• عبد الحميد، جابر (1998): التدريس والتعلم، الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربي.
• عبد الحميد، جابر (1997): قراءات في تعلم التفكير والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة.

- سليمان عطية، جمال (1999): فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- جيرالد دوفي، جورج شيرمان (1987): كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة إبراهيم الشافعي، الكويت، مكتبة دار الفلاح.
- حسين زيتون، حسن (2003): تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول، عالم الكتب، ط1، 2003.
- حسين زيتون، حسن (2001): تصميم التدريس - رؤية منظومية، عالم الكتب ط2.
- شحاتة، حسن (1996): قراءات الأطفال، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الباري عصر، حسني (2005): الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبد الباري عصر، حسني (1999): مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.
- أبو رياش، حسين (2006): التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.
- علي نصر، حمدان (1996): أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، المجلة العربية للتربية، المجلد 16، العدد الأول، ص 230 -260.
- علي نصر، حمدان (1990): تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي الشيخ، حنان (2003): المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي في تقدير أداء عينة من المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم ذوي السلوك الاندفاعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- المغازي، خيري (1998): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1998.
- عبد الفتاح، رأفت (2001): سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار الفكر، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة (2007): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- محمود أبو علام، رجاء (2006): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج Spss، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- عبد الله، رشا (2009): أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات قراءة المحتوى على تنمية العمليات المعرفية، كلية البنات، جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية.
- حافظ الأدغم، رضا (2004): أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية واستخدامهم لها في تدريس القراءة، جامعة المنصورة - كلية التربية - دمياط.
- الشربيني، زكريا (2001): الإحصاء اللابارمتري مع استخدام spas في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية - مكتبة الأنجلو المصرية.
- بن سعد أحمد السليمان، سليمان (2001): مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 74، أكتوبر، ص- 115 .145
- الأعسر، صفاء، والشريف، نادية، خليل، عزة (2005): العقل وأشجاره السحرية «كيف تنمي الذكاء والإبداع والوجدان السليم لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة»، مترجم، مريان دايموند، جانيت هوبسن، دار الفكر، القاهرة.
- الأعسر، صفاء (2001): البنائية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي - المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
- الأعسر، صفاء، عبد الحميد، جابر، الشريف، نادية (2000): أبعاد التعلم، تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة.
- الأعسر، صفاء، عبد الحميد، جابر، الشريف، نادية (1999): أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل الدراسي - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة.
- الأعسر، صفاء، عبد الحميد، جابر، الشريف، نادية (1999): أبعاد التعلم، دليل المعلم - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة.
- الأعسر، صفاء (1998): تعليم من أجل التفكير، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مراد، صلاح، علي سليمان، أمين (2002): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- أحمد مراد، صلاح (2000): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجاور، صلاح الدين(2000): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي.

- زهير، عبد الحميد، عطا الله، سعيد (2001): فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي، وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة، المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، كلية التربية - يوليو 2001.
- الكوري، عبد الله (1997): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية.
- أحمد سلامة، عبد الرحيم (2004): برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني، وأثره على أدائهم هذه المهارة في تنمية التفكير الابتكاري لديهم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث والثلاثون، ص: 113- 130.
- عبد الرحمن الكندي، عبد الله، ويونس صلاح، سمير (2004): تعليم القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر الرابع، القراءة وتنمية التفكير، يوليو 2004.
- عبد طالب، عبد الله (2004): أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس والثلاثون، ص: 70-101.
- أحمد مدكور، علي (2002): تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المطاوعة، فاطمة (2000): أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دراسة تحليلية تقويمية، مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، العدد 18، ص: 27 – 57.
- السيد عوض، فايز، وأحمد سعيد، محمد (2003): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة، والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمي الثالث، يونيو ص: 10 – 55.
- مصطفى الزيات، فتحي (1998): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية - القاهرة - دار النشر للجامعات، ط1، 1998.
- عبد الرحمن جروان، فتحي (1999): تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، ط1.
- البيهي السيد، فؤاد (2006): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.
- يونس، فيصل (1997): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

- علي عطية، محسن (2009): استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سعيد آل عطاف الشهراني، محمد (2005): فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس وحدة التلوث البيئي على التحصيل، والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية العدد الثاني بعد المائة (102)، إبريل.
- عبد الرحمن عدس، محمد (1999): المدرسة وتعليم التفكير، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- لطفي محمد جاد، محمد (2003): فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (22)، ص: 17-50.
- أبو غزال، معاوية (2005): نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هايل السرور، نادية (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن.
- قطامي، نايفة (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.


## ثانيًا: المراجع الأجنبية:


- Alex Kozulin &Boris Gndis (2003): Voygotsky's educational theory cultural context Cambridge university press.
- Alexander, P.A & Fox E.(2004): A Historical Perspective on Reading Research and Practice, In Robert B. Ruddell and Norman, JUnrau (eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (5ht ed PP. 33 68Newark D. E.: International Reading Association, Inc.
- Alfassi, M. (1998): Reading for Meaning: The Efficiency of Reciprocal Teaching in Fostering Reading Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. American Educational Research 35 (2) pp. 309 -332.
- Almasi J. (2003): Teaching Strategic Processes in Reading New York Guilford Press.
- Amirreza V. & Francoise A.(2006): The Effects of Concepts Mapping on second Language Learners Comprehension of Information Text. Paper Presented in the Second int. Conference on Concept Mapping Costa Rica. 2006.
- Ana Cristina L.M.(2008): Analysis of ESP University Students Reading Strategy Awareness IBERICA vol. 15 pp. 165 -176.

- Andrade H. (2000): Using Rubrics to Promote Thinking and Learning Educational Leadership vol. 57 No.5 pp. 681 – 682.
- Andre M. & Anderson T. (1978-1978): the Development of Evaluation of a Self Questioning Study Technique Reading Research Quarterly vol. 14 No.4 pp. 605 -623.
- Angelis J.I. (2002): Validity and Value of Research on Reading Beyond the Early Years. What Parents Need to Know, Eric Document Record.
- Asan A. (2007): Concept Mapping in Science Class: A Case Study of fifth Grado students, Educational Technology & Society vol.10No.1 P.186 -195.
- Barell John (1991): Reflective teaching for thoughtfulness , in developing minds : a resource book for teaching thinking ,Alexandria Association for supervision and curriculum development (ASCD) pp( 207 -210).
- Barton – James (2001): Teaching Vocabulary in the Literature Classroom English Journal Vol.90 No. 4 p. 82.
- Beau, F. J. (1991): Reading and Thinking, Developing Minds, Revised Edition pp. 153-157.
- Bian C. & Snow. C. F. (2004): Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy A Report to Carriage Corporation of New York Washington D.C. Alliance for Excellent Education.
- Billmeyer r (2009) :Creating thoughtful readers through Habits of mind Habits of mind across the curriculum developing mind :A resource book for teaching thinkingch(2) www.ascd.ord/publication/book/lo8o14-aspx.
- Billmeyer R& Mary lee.B(1998) : teaching reading in content area if not me then whoMCREL2nd Edition.
- Bonnie B. A (1986): Schema Theory and the Design of Content – Area Textbook, Education Psychologist vol.. 21 No. 4, pp. 253 – 267.
- Borkowski J. G.; K.S & Muthukrishna, N. (2002): A Process – Oriented Model of Metacognitive: Links between Motivation and Executive Functioning. in C Impara and L. L. Murphy (eds.). Buros – Nebraska Series an Measurement and Testing: Issues in the Measurement of Metacongnition (pp. 1-41) Lincoln. NE. Buros Institute of Mental Measurement.
- Borkowski J.G. (1992): Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy Writing and Math Skills, Journal of Learning Disabitities vol. 25 pp. 253 -257.

- Brimmer, K. M (2004): Using Thinking Aloud procedures to promote reading comprehension of expository texts with intermediate grade level students: pro quest dissertation and theses 2004 section 6446 Part 0535 united stats Michigan: Oakland University.
- Brown A.L. et al (1986): The Role of Metacognition in Reading and Studying in J. Oarsman (ed.) Reading Comprehension from Research to Practice pp. 49 -75. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown L. (1980): Metacognitive Development and Reading. In R Bruce & W Brewer (eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology Linguistics Artificial Intelligence & Education, pp. 453- 481. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Camp, D. (2000): It takes two: Teaching with Twin Text of Fact and Fiction, Reading Teacher, vol. 53, No.5, pp. 400-408.
- Cantrell, R. J.; Fusaro, J.A (2000): Exploring The Effectiveness of journal writing an learning social studies: A comparative study, Reading Psychology, Vol.21, No.1. pp.1-11.
- Carol,S&Liza,Psyd(1991): Practitioner's Guide to Dynamic Assessment, the Guiford press,electronic book
- Carolyn, C.& Natalia, P. (2005): Strategies for Teen Reader, Educational Leadership, October, vol. (63), No. 2, pp.42 – 47.
- Carter C. J.; Feketa, D.(2001): Reciprocal Teaching: The Application of a Reading Improvement Strategy on Urban Students in High Land Park, Michigan, Geneva, the International Bureau of Education, Internet: http://www.ibe.unesco.org.
- Chapman, A. (1993): Making Sense: Teaching Critical Reading Across the Curriculum, The College Entrance Examination Board.
- Chin, C.; Brown, D.B. (2002): Student – Generated Questions a Meaningful Aspect of Learning, International Journal of Science Education, vol. 24, No.(5), pp. 521 – 549.
- Combs, D. (2004): A frame Work for Scaffolding Content Area Reading Strategies, Middle School Journal, Vol.36, Issue 2, pp. 13-20.
- Cooper, J, W; E & Shipman, D. (1988): The what and How of Reading Instruction (2nd ed). Columbus: Merrill publishing company.
- Costa ,A.L & Kellick ,D (2009): Describing the habits of mind ,in learning and teaching with habits of mind : 16 essential characteristic for success, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), ch (12).

- Costa ,A (1991) : the school as a home for the mind in developing minds: a resource book for teaching thinking ,edited by A.Costa ,Alexandria, Association for supervision and curriculum development (ASCD), pp (47-54), vol.1.
- Costa ,A (1991) : the search for intelligent life , in developing minds: a resource book for teaching thinking ,edited by A.Costa ,Alexandria , Association for supervision and curriculam development (ASCD), pp (100-106).
- Crews, T.B et al (2005): Strategies for Active Learning Classroom, Business Education Forum, Oct. 2005. vol. 61, Issue.1, pp. 32-43.
- Crowther, D.T.; Cannon, J. (2004): Strategy Makeover of Science and Children, vol. 42, No.1, pp. 42-44.
- Dave S. et al (2004): Processes and Impact of Journal Writing in Graduate – Level Theory Course: Statement's Experiences and Reflection: Teaching & Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice, vol. 18, No.2, pp.43-56.
- David Truriel (2001): Dynamic assessment of young children (plenum series on human exceptionality ),electronic book, Springer ,2001.
- David,W.Moor ;Sharon, A. Moor ,& James ,W (1998): Developing reader and writer in the content area K-12, Addison Wesley , London.
- Devine & Eskey, D. (Eds.): Interactive Approaches to Second Language Reading Cambridge: Cambridge University Press.
- Doolittle, p. et al (2006) Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education. A strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, vol. 17, No.(2), pp.106-118.
- Duffy ,Gerald.C (1993) : Teacher's progress toward becoming Expert strategy teachers , pp.109-120 ,nov,1993.
- Duke ,N.K; Bennett-A.V& Roberts ,E.M (2003) :Bridging the gab between learning to read and reading to learn in D,M ,Barone & L.M Morrow (Eds), Literacy and young children : research based practices ,pp.226- 242 ,New York ,Clifford.
- Duke ,Nell. K (2002):The case for informational text , educational leadership ,vol.61, No.6 ,pp.40- 44.
- Duke, N. & Pearson, P.D. (2002): Effective Practices for Developing Reading Comprehension in A.E, Farst up & S. J Samuels (eds.) What Research has to Say about Reading Instruction 3rd ed, pp. 205 – 242 : Newark: DE: International Reading Association.

- Dymock, S. (2005): Teaching Expository Text Structure awareness: The Reading teacher. Oct. vol. 29, No 2, pp.177 -181.
- Dymock, S.(2007): Comprehends Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness, Reading Teacher, vol. 61. No.2, pp. 161-167.
- Englert, C. et al (1991): Making Strategies and Self – Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms, American Educational Research Journal, vol. 28,pp. 337-372.
- Feuerstein, R & Feuerstein, S,(1991): Mediated Learning Theory: A Theoretical Review, in R. Feuerstein et al (eds.), Mediated Learning experience: Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London: Freund.
- Feuerstein, R ;Pnina,S.K (1991): Mediated Learning experience (MLE),Theoretical, Psychological and Learning Implication, international center for Enhancement of Learning Potential(ICELP).
- Fisher, A.(2001): Critical Thinking: An Introduction, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1996): Teaching Children to Think, Oxford, OX4 IJF, 1996, England.
- Frits, M. (2002): Using Reading Strategy to Foster Active Learning in Content Area Courses.
- Fogarty ,Robin (1991) : the thinking of our thinking , in developing minds : a resource book for teaching thinking, Alexandria , Association for supervision and curriculum development (ASCD), pp.233-242.
- Goodman, K.S., (1990): The Reading in O Careu, J.
- Griffith,P&Ruan,J(2005) : what is metacognition and what should be its role in literacy instruction.In S.E.Israel (Ed),Metacognition in literacy learning :theory ,Assessment ,instruction and professional development ,pp.3-18,N.J,USA:Lawrence Erlbaum associates ,Inc.
- Guzzetti, B.J. & Riley, A.R. (1984): The Relation of Chapter 1 Reading Program Characteristic with Student Achievement, Kansas City, Mo: Missouri State, Department of Education.
- Harman, J. M. & Hedrick, W.B.(2000): A Content Analysis of Vocabulary Instruction in Social Studies Text books for Grade 4-8, Elementary School Journal, vol. 100, No.3, pp.253 – 271.

- H,Carol Haywood& David Truriel(1992): interactive assessment ,Disorders of human learning behavior and communication, electronic book, springer ,1992
- Jacqueline, M. G. Brooks. (1999): The Case for Constructive Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria Virginia, U.S.A, pp. 101 – 118.
- Joann, M. & Corole, P.(2005): Using a Think Aloud with Diverse Students, Three Primary Grade Students Experience Chrysanthemum, Journal of Early Childhood Education, vol. 33, No.3, pp. 171-177.
- Karen ,D.Wood& William ,E.B(2009): Literacy instruction for adolescent; research-based practice ,Guilford press ,2009.
- Kathy, J, K & Timothy, J.D (2006): Writing to Learn Across the Curriculum: Tools for Comprehension in Content Area Classer, The Reading Teacher, vol. 59, No 5, Feb. 2006.
- King, A. (1990): Enhancing Peer Interaction and Learning in the Classroom through Reciprocal Questioning, American Educational Research Journal, vol. 27,No. (4), pp. 664-687.
- King ,A. (1991): effect of training in strategic questioning on children's problem solving performance ,journal of educational psychology ,Vol(83),No.3,pp.307-317.
- Knuth, R. A; Jones, B. F (2001): What does Research Say about Reading, NCREL. Oak Brook, Oct.
- Lederer, J.(2000): Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, Journal of Learning Disabilities vol. 33, No. (1), pp. 91 – 106.
- Lerner, J. (2003): Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies, New York, Houghton, Mifflin Company.
- Ling, F. (2000): Teachinques for Assessing Comprehension Monitoring Post – script, 1, pp.11-32.
- Lynne, B.C. (2005): Using Reading in Content Area Strategies to Improve Student Understanding in Family and Consumer Sciences. Journal of Family and Consumer Sciences Education ,vol.23 ,issue 1 ,winter 2005.
- Martin, A. K. (2002): Rhetoric and Revolution, Kenneth Goodman's psycholinguistic Guessing Game, Paper Presented in Conference in University of North Carolina at Wilmington, Feb. 2002, Direct Instruction News.

- Maryer, R.(2004): Teaching of Subject Matter Annual Review of psychology, vol. 55, pp. 715 – 744.
- Marzano ,Robert.j (1992): A different Kind of class room teaching with Dimension of learning , Alexandria ,Association of supervision and curriculum.
- Mayo, J.(2002): Dialogues Constructivist Pedagogy: Probing the minds of Psychology's Greatest Contributors, Journal of Constructivist Psychology, vol. 15, pp. 291 – 304.
- Mckeown, R. G. & Gentilucci, J. l. (2007): Think Aloud Strategy: Metcognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second – Language Classroom, Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 5,No.(2), pp.136 -147.
- Mentie,Martene, Marilyn,J& Dunn-Bernstein(2007) :Mediated Learning ,teaching ,tasks and tools to unlock cognitive potential ,forward by Reuven Feuerstein, crown press
- Mohammad, A. (1999): What Do we Test When we Test Reading Comprehension? The Internet TESL Journal, 12, available on http://iteslj.org.
- Mokhari, K.; Reichard, C.(2002): Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies, Journal of Educational Psychology, vol. 94, No (2), pp. 249 – 259.
- Moss, B & Hendershot, J. (2002): Exploring Sixth Graders' Selection of Nonfiction Trade Books, The Reading Teacher, vol.26, pp. 6 – 17.
- Neufeld, P.(2005): Comprehension Instruction in Content Area Classes, The Reading Teacher, vol. 59, No.4, Dec. 2005 / 2006. pp. 302 – 312.
- Neuman, S.B. (2001): The Role of Knowledge in Early Literacy, Reading Research Quarterly, vol. 36, pp. 468 – 475.
- Nunan (1991): Language Teaching Methodology, N. J.: Prentice Hall. Inc., p.18
- Palincsar, A. et al (1992): Reciprocal Teaching: A Facilitators Guide Manual Prepared to Assist with Staff Development for Education Interested in Reciprocal Teaching.
- Pardon, y. N. (1992): The Effect of Strategy instruction on bilingual students', Cognitive Strategy use in reading bilingual, Research Journal, Vol.16, No. (3,4), pp. 35-51.
- Paris, A. H. & Paris, S.G. (2003): Assessing Narrative Comprehension in Young Children, Reading Research Quarterly vol. 38, No.1, pp. 36 – 76.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001): Classroom Applications of Research on Self – Regulated Learning, Educational Psychologist, vol. 36, No.(2), pp. 89-101.

- Paris, S.G; Cross, D.R & Lipson, M. Y. (1984): Informed Strategies for Learning: A program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension, Journal of Educational Psychology, vol. 76, pp.1239-1252.
- Paruiz, A. (2006): Schema – Theory Based Consideration on Pre – reading Activities, Asian EFI Journal, Teaching Articles, November, vol. (16).
- Philips, J.(1992): Metacognitive Strategies for Helping Poor Reader in the Content Areas, Malaysian Journal of Reading, vol. 1, pp.. 11-17.
- Pressley,M. (2002): Metaconition and Self-regulated Comprehension in A. E. Farstrup, S.Samuels(eds.) What Research Has to Say about Reading Instruction (pp.241 -309). Newark, D. E.: International Reading Association, ch. (13).
- Randall, J. R. & Michael, F. G. (1999): Reading and Learning in Content Areas, Second Edition, John Wiley & Sons, Inc.
- Robertson, J. F. & Rane-Szoctak, D. (1996): Using Dialogues to Develop Critical Thinking Skills: A Practical Approach, Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 39, pp. 552 556.
- Rosenblatt, L. (1994): The Transactional Theory of Reading and Writing in Theoretical Models and Processes of Reading, 4th ed., Newark, Del: International Reading Association.
- Rosenshine, B.& Meister, C.(1994): Reciprocal Teaching, A Review of the Research, Review of Educational Research, vol. 64, pp.479 -530.
- Rupley, W. H.; Logan, W. (1999): Vocabulary Instruction in a Balanced Reading Program, Reading Teacher, vol. 52, No. 4, pp. 336-346.
- Sampson, M. B. (2002): Confirming a K-W-L: Considering the Source, Reading Teacher, Mar. 2002, Vol. 55, Issues. P. 528.
- Samuels, S. (1983): A Cognitive Approach to Factors Influencing Reading Comprehension, Journal of Educational Research, vol. 76, No.5, pp. 261-266.
- Schreiber, F. (2005): Metacognition and Self regulation in Literacy in S.E. Israel(Ed). Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development, pp. 215 -239, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Shamir,A& Tzuriel,D(2004): children's Mediational teaching style as function of intervention for cross-age peer- mediation. school psychology international,vol.25 ,no.1 ,pp.59-78.

- Shelley, B. (1991): Thinking in Context, Teaching for Open Mindedness and Critical under Standing, Developing Minds, Revised Edition, vol. 1.
- Shian, L.; Janice, C. L. (2004): The Study of Concept Map Implementing for Enhancing Professional Knowledge of High School Mathematics' Teachers, Paper Presented in the First, Int. Conference of Concept Mapping: A. J. Canas Pamplona, Spain. 2004.
- Slater, W. & Horstman, F. (2002): Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Stud ents: The Case for Reciprocal Teaching, Preventing School Failure, vol. 46, No.(4), pp.163-164.
- Snow, C. E. (2002): Reading for Understanding: Towards a Research and Development Program in Reading Comprehension. Pittsburg: RAND-Education.
- Snow, C.E. (2002): Reading for Understanding Toward a Research an Development Program in Reading Comprehension, Pittsburg: RAND – Education.
- Spires, H & Donley, J. (1998): Prior Knowledge Activation: Inducing Engagement with Informational Text, Journal of Educational Psychology, vol. (2), pp. 246-260.
- Spot, M. W.; Matt Thomas (2002): Content Literacy, A journey into the Past, Present and Future, Journal of Content Area Reading, vol. 1.
- Sternberg,J.R &Elena,L.G(2002) :Dynamic testing ,the nature and measurement og learning potential, Cambridge University press, electronic book.
- Stevens, R (1988): Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages, Journal of Educational Psychology, vol. 80, No.(1), pp. 21 -26.
- Stevens, R. (1988): Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages, Journal of Educational Psychology, vol. 80,No.1, pp.21-26.
- Teaching reading well(2007) :A synthesis of the international reading association's research on teacher preparation for reading instructions , status of : reading instruction Institute , www.reading.org
- Vacca, R. T. & Vacca J. L. (1993): Content Area Reading (4th ed.)), New York, Harber Collins.
- Vacca, R.T. (2002): From Efficient Decoders to Strategic readers, Educational Leadership, Vol. 60, No. 3.
- Vicki, A. J. (2002): Reading Writing and Understanding, Educational Leadership, November 2002, vol. 59, pp. 58 -61.

- Wagner, R.& Sternberg, R(1987): Executive Control in Reading Comprehension, In B.K. Britton & S. M. Glynn (eds.). Executive Control Processes in Reading Comprehension, pp. 1- 21, Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Walberg & Pulliam (2000): Diagnostic Teaching of Reading, The Reading Teacher, January, vol. 53, pp. 272 -292.
- Young, L.; David. N. (2005): Viewing or Visualizing – Which Concept Map Strategy Works Best in Problem Solving Performance, British Journal of Education Technology, Vol. 36, No.2, pp. 193-203.

## صدر من هذه السلسلة

| | |
|---|---|
| • نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة. | د. عادل السكري |
| • من فجوات العدالة في التعليم. | د. محسن خضر |
| • الشـرعية والعقلانية في التربية (دراسات نقدية في الفكر والممارسة). | د. محمد عبد الخالق مدبولي |
| • مناهج البحث في التربية وعلم النفس (رؤية نقدية). | د. أحمد عطية أحمد |
| • الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة. | د. شبل بدران |
| • التعليم العلمي والتكنولوجي في إسرائيل. | د. صفا محمود عبد العال |
| • العولمة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية. | د. لمياء محمد أحمد السيد |
| • نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية. | د. شبل بدران |
| • نحـو تطويـر التعليـم فـي الوطـن العربـي (بيـن الواقـع والمستقبل). | د. حسن شحاتة |
| • قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية. | د. محمود عباس عابدين |
| • تربية الحرية: الأخلاق، الديمقراطية، الشجاعة المدنية. | باولو فريري<br>ترجمة / د. أحمد عطية أحمد |
| • إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين. | دونا أوتشيدا<br>مارفين سيترون<br>فلوريتا ماكينزي<br>ترجمة / د. محمد نبيل نوفل |

- مداخل إلى تعليم المستقبل: في الوطن العربي. — د. حسن شحاتة
- المعلمون بناة ثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة. — باولو فريري، ترجمة / د. حامد عمار
- التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. — د. عبد الراضي إبراهيم، د. لمياء محمد أحمد، د. محمد محمد الهادي
- الحادي عشر من سبتمبر 2001: وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي. — د. حامد عمار
- قضايا تربوية في عصر العولمة: وما بعد الحداثة. — د. سامي محمد نصار
- تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية. — د. صفا محمود عبد العال
- تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. — د. انشراح إبراهيم محمد
- إعداد المدارس ونظم التعليم: للقرن الحادي والعشرين. — فرانك ويثرو، هارفي لونج، جاري ماركس، ترجمة / د. محمد نبيل نوفل
- أزمة الجامعات العربية. — د. يوسف سيد محمود
- تعليم الإناث في الدول العربية: الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل. — د. رفيقة سليم حمود
- مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. — د. أمين محمد النبوي
- إطارات تعليم الكبار: رؤية مستقبلية. — د. دينا حسن عبد الشافي
- التربية تجدد نفسها: تفكيك البنية. — د. محمد عبد الخالق مدبولي
- التعليم من أجل الوعي الناقد. — باولو فريري، ترجمة أ. د. حامد عمار
- التربية في عالم ما بعد الحداثة. — ستوارت باركر، ترجمة/ د. سامي محمد نصار

| | |
|---|---|
| • رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي. | أ.د. يوسف سيد محمود |
| • التربية المدنية: التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان. | د. شبل بدران |
| • التعليم دعوة للحوار في الوطن العربي. | د. حسن شحاتة |
| • التربية في عالم ما بعد الحداثة. | ستوارت باركر، ترجمة / د. سامي محمد نصار |
| • الاعتماد الأكاديمي: وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. | د. أمين محمد النبوي |
| • تربية القلب: في مواجهة الليبرالية الجديدة. | باولو فريري، ترجمة / د. سامي محمد نصار |
| • مستقبل التعليم العربي: بين الكارثة والأمل. | د. محسن خضر |
| • في التربية والتحول الديمقراطي. | سعيد إسماعيل عمر |
| • النظرية التربوية وجدل الأفكار. | أ. د. عبد الفتاح تركي |
| • إعداد الطفل لمرحلة الروضة. | د. هالة إبراهيم الجرواني<br>د. إنشراح إبراهيم المشرفي |
| • فن تربية الطفل. | د. هالة إبراهيم الجرواني<br>د. إنشراح إبراهيم المشرفي |
| • المنهج النفيس في تربية النفوس. | أ.د. عادل السكري |
| • النزعة النقدية عند المعتزلة. | أ.د. عادل السكري |
| • تعليم التفكير من خلال القراءة. | د. رشا عبد الله |

***

## تعليم التفكير
### من خلال القـراءة

تعد قضية التعليم والتعلم من القضايا الأساسية التي تحظى باهتمام المجتمع بمختلف شرائحه، وتستمد هذه الأهمية من منطلق أهداف التربية التي تسعى لتكامل شخصية المتعلم في مختلف جوانبها، فلا جدال في أن طالب هذه الأيام بحاجة إلى الرعاية أكثر من أي وقت مضى، حتى يستطيع أن يواكب متغيرات هذا العصر، بحيث لا تقتصر هذه الرعاية على الجانب الجسمي والانفعالي والاجتماعي فقط، بل ينبغي أن تمتد لتشمل الجوانب المعرفية.

ويأتي هذا الكتاب ليوضح لنا أهمية استراتيجية القراءة الناقدة داخل مجالات المحتوى، وتعلمها لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة بدلاً من التسرع بالقفز للنتائج وتجاهل العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي، كما يقدم الكتاب مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية الضرورية، مثل: المقارنة والتصنيف والتساؤل والاستنتاج والتشخيص، والتمييز بين الحقيقة الموضوعية والرأي الشخصي، فضلاً عن كيفية توظيف تلك المهارات في عملية التعليم من خلال العصف الذهني والتعلم التعاوني، وهو ما يطلق عليه عادة التعليم النشط والتعليم الإبداعي.

هذا الكتاب يسعى لفك طلاسم ما يتغلغل في تعليمنا وممارساته التعليمية من تحجر وجمود، ويقدم لنا توجيهات واستراتيجيات وعمليات من قلب العملية التعليمية لكل من المعلم والمتعلم، والمنطلقات والعمليات المعرفية والنصية إلى تعليم ديمقراطي في مجتمع ديمقراطي.



الدار المصرية اللبنانية

9 789774 278532